И. М. Румянцева

Психология речи и лингвопедагогическая психология

Новые технологии обучения иностранным языкам

Психолингвистика

Лингвопсихология

Лингвопедагогика

Акмеология и онтогенез

Психотерапия в обучении

Интегративный лингво – психологический тренинг


SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Книга представляет современные научные воззрения в области природы, формирования и развития речи, объединяя сферы лингвистики, психологии, педагогики.

В ней предлагаются новые технологии обучения иностранным языкам взрослых людей, в том числе тех, кто имеет негативный опыт овладения языками или приступает к их изучению впервые.

Особое место в книге отведено Интегративному лингво-психологическому тренингу (ИЛПТ) как методологической основе обучения иноязычной речи. Раскрываются научные принципы и прикладные аспекты ИЛПТ с целью использования данного метода в педагогической практике.

Книга предназначена для студентов высших учебных заведений, получающих образование по филологическим, психологическим и педагогическим специальностям. Она может быть полезной широкому кругу ученых и практиков, чьи интересы и деятельность связаны с лингвистикой, психологией, педагогикой, преподаванием иностранных языков.

- И. М. Румянцева
  - ○
  - ○
  - ○ Предисловие
  - ○ Введение
  - ○ Глава I
    - ■ Язык и речь в свете обучения
    - ■ О психологизме языкознания XIX в. и научно-исторических предпосылках психолингвистики
    - ■ Психологические подходы к речи XX в
  - ○ Глава II
    - ■ Интегративная модель речи и ее связь с обучением
    - ■ О сознательном и бессознательном в языке и речи
    - ■ Теория речевой деятельности и интегративная теория речи
  - ○ Глава III
    - ■ Психолингвистика или лингвистическая психология – концепция единой науки
    - ■ Об определении психолингвистики, ее объекте и предмете
    - ■ Речь: индивидуальное и социальное. О

психолингвистических универсалиях: языковое и психическое
- Глава IV
  - Психотерапия и психокоррекция как средство обучения взрослых людей
  - Из истории психотерапевтического метода обучения
  - Психологический тренинг. Соотношение понятий психотерапия, психокоррекция, психологический тренинг и обучение
- Глава V
  - Интегративный вариант психотерапии как методологическая основа обучения иноязычной речи
  - Краткое описание Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ)
  - Лингвистика, психология, педагогика, психотерапия как лучи единой системы обучения иноязычной речи
- Глава VI
  - Педагогика и акмеология
  - Обучение как система: от теории до практики
  - Система обучения
  - ИЛПТ как современная система обучения на основе высоких и тонких научных технологий
- Глава VII
  - О соотношении обучения и развития в ракурсе детской психологии и акмеологии
  - «Поздняя зрелость» и ИЛПТ
- Глава VIII
  - Некоторые сведения из истории развивающих методов обучения
  - Развивающие методы обучения Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, В. А. Сухомлинского и ИЛПТ
  - Характеристика развития в методах обучения иностранным языкам Г. Лозанова, Г. А. Китайгородской и в ИЛПТ
- Глава IX
  - О «пассивности» традиционного обучения
  - Обучение «деятельностное» и обучение «активное»
  - «Сверхсознание» К. С. Станиславского и ИЛПТ
- Глава X
  - О некоторых современных методах «активного

обучения»
- Активные методы «погружения»: «Активизация возможностей личности и коллектива» Г. А. Китайгородской, суггестопедия Г. Лозанова и ИЛПТ
- Глава XI
  - Обучение «краткосрочное», «ускоренное» и «интенсивное»
  - Методы «ускоренного» обучения: М. Берлиц и Ш. Балли
  - Акселерированный метод нейрообучения Эрика Дженсена и ИЛПТ как интенсивный метод обучения
- Глава XII
  - Георгий Лозанов и интенсивное обучение иностранным языкам
  - Основы суггестопедической теории Г. Лозанова и ИЛПТ
  - Суггестопедическиий процесс обучения иностранным языкам по Г. Лозанову и ИЛПТ
- Глава XIII
  - Понятие «интенсификации» обучения в методе Г. А. Китайгородской и в ИЛПТ
  - «Человеческий фактор» в системе обучения Г. А. Китайгородской и в ИЛПТ: личность и коллектив, личность и психотерапевтическая группа
  - О некоторых методических принципах системы Г. А. Китайгородской и ИЛПТ
- Глава XIV
  - О понятии речевого онтогенеза и возможности его моделирования
  - О сравнительных механизмах овладения речью детьми и взрослыми
  - «Чувственное» и «интеллектуальное»: обучение взрослых людей иноязычной речи как возвращение к природным истокам
- Глава XV
  - Психотерапевтическая группа как модель «семьи» и речевой среды
  - Обучение как сплав принципов онтогенеза и психотерапии
  - Речевые «формулы детства»: «Понимать – говорить – читать – писать» и «Синтез – анализ –

синтез»
- Глава XVI
  - Языковая способность
  - Речевая способность
- Глава XVII
  - Головной мозг человека как «мультипроцессор»
  - Развитие речевой способности в комплексе «языкового» и «психического»
  - Восприятие и понимание речи
  - Порождение моторной речи
  - Овладение грамматикой
- Глава XVIII
  - О «взаимопроникающем» характере психических процессов
  - Развитие ощущений и восприятия
- Глава XIX
  - Развитие внимания
  - Развитие памяти
- Глава XX
  - Развитие воображения
  - Развитие мышления
- Глава XXI
  - Эмоции и познавательные процессы
  - Эмоции и личностный темперамент
  - Развитие и коррекция эмоций в ИЛПТ
- Глава XXII
  - О единстве языкового, психического и социального в формировании речи
  - ИЛПТ: тренинг общения. Создание атмосферы доверия, «включение» в группу, установление контакта с партнерами
  - Активизация и тренировка невербальных средств общения
  - Моделирование проблемных ситуаций в общении
  - Психолингвистические упражнения в ИЛПТ
- Глава XXIII
  - Вводные замечания
  - Занятие 1
  - Занятие 10
  - Занятие 20
- Глава XXIV
  - Вместо комментария
  - ИЛПТ в письмах

- Заключение
- Послесловие
- Литература
- Irina M. Rumyantseva
- ИЛПТ в лицах

- notes
  - 1
  - 2

И. М. Румянцева
Психология речи и лингвопедагогическая психология

Научные рецензенты:
доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО *Е. Л. Яковлева*;
доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник отдела языков Института востоковедения РАН *М. С. Андронов*;
доктор педагогических наук, профессор, зав. лабораторией новых технологий обучения Центра международного образования МГУ им. Ломоносова *Г. В. Колосницына*.

© Румянцева И. М., 2004
© Логос, 2004

* * *

«Книга И. М. Румянцевой является новым словом в теории речи и открывает новые пути в развитии современных здоровьесберегающих учебных технологий, в создании компьютерных программ обучения, учебников и дидактических материалов нового поколения».

Г. В. Колосницына, доктор педагогических наук, профессор (МГУ)

«Мне посчастливилось не только одной из первых прочитать эту инновационную книгу, но и лично убедиться в высокой эффективности описанных в ней обучающих тренингов, в их яркой оригинальности и необычности, наконец, в бесспорном профессионализме и таланте автора».

Е. Л. Яковлева, доктор психологических наук, профессор (РАО)

«Книга И. М. Румянцевой как нельзя более своевременна и актуальна. Она предлагает спасительное

решение одной из кричащих проблем, поставленных перед человеком процессом глобализации жизни на планете. Понятно, что каждый преподаватель иностранного языка должен познакомиться с этой книгой».

М. С. Андронов, доктор филологических наук, профессор (РАН)

Предисловие

«Когда потрясены религия, наука и нравственность… и внешние устои угрожают падением, человек обращает свой взор от внешнего *внутрь самого себя*», – писал один из крупнейших художников начала XX века Василий Кандинский [175, с. 28].

«*Внутрь себя*» означает к своей душе, к психологии. И именно тогда, в первой половине XX века, когда Россию накрывали волны общественных потрясений, когда уничтожалась религия, искажалось понимание нравственности, а наука приобретала уродливые формы канонизированного материализма, средь этого хаоса и мрака, как яркие огни, вдруг засветились «учения о душе человеческой» Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева и целой плеяды других талантливых ученых, ставшие классикой отечественной науки. Со времен психологизма XIX века и вопреки давлению внешних сил это был новый мощный виток в сторону психологии, от которой так старался уйти тот исторический период.

Конечно, такой проникновенный взгляд вглубь человека был уделом лишь избранных, ибо время накладывает свой отпечаток на любую науку, особенно гуманитарную и социальную, и психология здесь – не исключение. Жесткие идеологические рамки того и последующего времени требовали исключить из научного арсенала психологии такие понятия, как личность, индивидуальные различия, способности, интеллект: ведь предполагалось, что человек – это лишь крохотный винтик в громадной машине всеобщего равенства.

Однако во все времена были, есть и будут люди, которым провидением свыше уготован дар видеть дальше и больше других, ломать каноны и узаконенные рамки теорий и форм, и этот дар есть талант истинного ученого или художника. И именно поэтому их работы неподвластны времени, на них опираются последующие поколения ученых. И, создавая свои теории, выдвигая собственные идеи, другие ученые, как и автор этой книги, стараются не прерывать эту преемственную нить.

Конец XX – начало XXI века также охарактеризовались сильными потрясениями устоев нашего общества, а с ними закономерно возникла и новая волна интереса к психологии. Свежий ветер перемен не только смел рамки идеологического диктата, но и стал разрушать так тщательно оберегаемые границы между отечественной и зарубежной психологией. То, о чем раньше было неприлично писать – о личности человека, его чувствах, уме и способностях, становится предметом тщательного

научного изучения. То, что считалось издержками буржуазной науки – бихевиоризм, психоанализ, гуманистическая психология, гештальтпсихология и т. п., начинает привлекать самое пристальное внимание исследователей. Свидетельством тому являются многочисленные публикации отечественной и зарубежной литературы.

Многие отечественные психологические теории подвергаются значительной корректировке: если раньше акцент делался на явлении сознания, то теперь большой интерес проявляется к области бессознательного. Особую ценность начинают представлять междисциплинарные, интегративные, холистические (целостные) исследования, в которых объединяются как разные научные дисциплины, так и различные научные школы, что позволяет рассматривать явления не в заданном ракурсе, а со всех возможных точек зрения.

Перед Вами, Читатель, еще одна книга по психологии, но книга необычная. В ней отразились все только что описанные нами современные психологические тенденции. А необычна книга тем, что в ней разговор пойдет о рождении, точнее – *о рождении речи*, а также *о тех путях и средствах, которые этому рождению способны помочь*.

Рождение – это всегда чудо: рождение человека, нового дня, поэмы, музыки, идеи. И хотя у этого рождения есть свои законы и движущие силы – природные, биологические, психологические, – многие, если не большинство из них, скрыты в глубинах этого таинства, в котором ученые постоянно стремятся разобраться.

Рождение речи, а в этой книге разговор пойдет о речи иноязычной, или, правильнее, об овладении ею взрослым человеком, – таинство не меньшее. Оно также обусловлено целым рядом физиологических, психологических и социальных законов, которые, в силу специфики и сложности описываемого феномена, спаяны с законами лингвистики, т. е. науки о языке. Эта книга и постарается объяснить законы порождения речи, проникнув в их глубинные внутренние механизмы. Но, что не менее важно, в книге будут описаны и внешние методы воздействия на эти механизмы, цель которых сделать овладение иноязычной речью для взрослого человека максимально эффективным.

Если сказать иначе, эта книга вновь обращается к извечному вопросу о языке и речи, о том, что составляет их единство и различие, и о том, как помочь взрослому человеку обрести иноязычную речь практически так же и в той же степени свободы, как если бы она была его родной.

Эта книга необычна и тем, что во имя научных и практических целей в ней объединились и слились воедино

несколько отдельных дисциплин – психология, лингвистика, педагогика, поэтому книга в равной степени может быть понятна и интересна всем специалистам, так или иначе соприкасающимся в своей деятельности с речью: психологам, филологам, преподавателям, коррекционным педагогам. (Здесь мы сразу должны оговориться, что термин «педагогика» мы понимаем, как это стало принято в последнее время, расширенно – как обучение людей разных возрастов, в том числе и взрослых, хотя греческий корень этого слова указывает только на детей.)

Мы старались сделать книгу компактной, т. е., несмотря на широкий охват научных проблем, в ней содержится главная суть описываемых явлений, а также при помощи ясности и образности языка – доступной широкому читателю.

В книге впервые в качестве методологической основы обучения иноязычной речи рассматриваются групповая психотерапия и психокоррекция в виде психологических тренингов, что позволяет автору назвать представляемый в книге учебный метод психотерапевтическим.

Автор пишет об опыте работы в основном со взрослыми людьми, хотя она имела дело и с детьми, и с подростками, проводила занятия по развитию не только иноязычной, но и родной речи, и во всех случаях описываемая в книге система обучения работала одинаково исправно и действенно.

К работе со взрослыми людьми автора отчасти подтолкнула романтика поступка – искреннее желание помочь тем, кто в силу целого ряда обстоятельств и по причине безвозвратно утраченного времени оказался обделен пропуском в замечательный мир иностранного языка. С другой стороны, автором руководил сугубо научный интерес – стремление понять и сравнить механизмы обретения речи детьми и людьми иной возрастной категории. Эта книга и рассказывает о результатах многолетних опытов и изысканий автора в области эффективных научных подходов к обучению взрослых людей иноязычной речи.

Надо сказать, что в последние годы прилавки наших магазинов заполнились значительным количеством учебников по иностранным языкам, всевозможных лингафонных и компьютерных курсов, пособий для педагогов. Многочисленная реклама пестрит призывами изучать иностранные языки за границей и в различных коммерческих центрах. Казалось бы, овладеть иностранным языком теперь нетрудно. Однако почему же до сих пор столько людей мучаются от невозможности его освоить?

А дело в том, что проблема обучения иностранным языкам – это проблема не только педагогическая и лингвистическая, но и,

в первую очередь, психологическая. Преподавателей, получивших подобный междисциплинарный уровень подготовки, крайне мало. А литературы, рассматривающей вопросы обучения (и тем более – обучения взрослых людей, которое еще очень слабо разработано) в таком многогранном преломлении, а именно – лингво-психолого-педагогическом в интегративном единстве всех его аспектов, по существу, нет.

Ученый, берущийся за написание такого труда, должен обладать исследовательским даром не только теоретика, но и практика, а также являться лингвистом, психологом, педагогом и даже психотерапевтом одновременно. Сложность такой задачи приводит к тому, что литература, которая печатается, имеет две крайности: либо это узкоутилитарные публикации, либо сугубо теоретические. Книг, которые бы предлагали стройные, научно обоснованные теории обучения (на стыке трех наук: лингвистики, психологии, педагогики), совмещенные с разработанными на их основе учебными технологиями и практическими «ноу-хау», фактически нет. По этой же причине страдает и подготовка преподавателей иностранных языков, а значит, и качество их работы.

Мы не можем умалять тот факт, что в специализированных гуманитарных университетах и институтах, где традиционное обучение иностранным языкам ведется годами и углубленно, студенты получают хорошие знания языка, особенно в области грамматики и перевода, однако на уровне речевого общения и у них нередко возникают проблемы. Недаром в лучших учебных заведениях для студентов предусматривается так называемая разговорная, т. е. речевая, практика в стране изучаемого языка, что можно назвать своеобразным методом «погружения» в языковую среду. Даже при наличии обширных академических знаний такая практика бывает крайне необходимой. Выпускники же иных вузов, особенно технических, в силу специфики обучения, часто бывают не в состоянии воплотить свои теоретические знания в жизнь, и это при условии, что молодые люди поступают в учебные заведения уже достаточно подготовленными и прошедшими интеллектуальный отбор.

Сомнительным, но все же утешением может послужить несчастный вид какого-нибудь американца, изучавшего русский язык, скажем, в Беркли, и неспособного объясниться с вами на улице – легкость владения иностранной речью придет с практикой и вживанием в иноязычную среду.

Между тем, обучить людей свободному общению на иностранном языке, не отсылая их за границу, возможно. И автор многократно убеждалась в этом, разрабатывая и применяя на

деле лингво-психологические методики, описанные в данной книге.

Автор надеется, что эта книга, в которой новые обучающие технологии представлены от высокой научной теории до приземленной учебной практики, сможет послужить полезным учебным подспорьем в первую очередь для многих преподавателей иностранных языков. Преподаватели-речевики иных профилей и работники науки также смогут обнаружить в книге свой интерес, причем не только в той дисциплинарной области, которой они непосредственно занимаются, но и в смежных областях, имеющих отношение к речи и ее формированию. Мы старались сделать так, чтобы лингвист, прочитавший эту книгу, приобрел психологические и педагогические знания, а педагог и психолог получили сведения из научного арсенала лингвистики.

Нам нередко приходилось слышать из уст некоторых психологов слова о том, что речь – это наименее приближенное к психике человека явление, что она имеет куда большее отношение к лингвистике и физиологии, нежели к психологии, что свидетельствует как о сложности речевого феномена, так и о недостаточном его понимании рядом специалистов. Опровергая указанное утверждение, эта книга, пожалуй, впервые доказывает так подробно, что речь – это нераздельная часть человеческой психики. Разъясняя суть речи как психического явления и раскрывая связь речи со всеми иными психическими функциями, процессами и свойствами человека, книга настаивает на важности психологического и психотерапевтического подходов к лингвопедагогике.

Наша книга – не сухая теория обучения иностранным языкам, хотя концептуальных положений в ней много, ведь любая практика базируется на теории, а самые неожиданные теории возникают из практики. За каждой строкой этой книги стоит живая работа, конкретный человек, личность, судьба. Эту работу можно было бы назвать экспериментом длиною в пятнадцать лет, экспериментом без права на ошибку. Образно говоря, рождению этой книги способствовала сама жизнь. Раскрыв двери в широкий чужеземный и иноязычный мир, она привела к автору за последние полтора десятка лет около полутысячи взрослых людей, которым требовалась срочная действенная помощь. Им было жизненно необходимо в сжатые сроки, отбросив все страхи и предрассудки, активно овладеть иностранными языками. Счастливые глаза и вдохновенные лица этих людей, их удачные судьбы с обретенным языком и дали нам право написать эту книгу. Книгу об обретении языка. Каждое слово этой книги

продиктовано любовью к ученикам, к делу всей жизни автора.

К 1988 году, когда автором был начат психологический и психолингвистический эксперимент по обучению взрослых людей иностранным языкам новыми технологиями, следуя веянию времени, вовсю набирали силу и использовались в обучении языкам интенсивные методы, вышедшие из суггестопедической теории активизации резервных возможностей личности болгарского психотерапевта и педагога Георгия Лозанова. К этим методам мы обязательно вернемся позже в свете сравнения их с разработанной нами обучающей системой. Здесь лишь отметим, что именно эти методы, а точнее лозановская теория, и послужили в какой-то мере импульсом и отправной точкой для развития наших собственных теорий и технологий обучения. Оттолкнувшись от лозановских концепций, используя собственные научные знания, интуицию и практический опыт овладения несколькими иностранными языками, автор пошла в поисках идей дальше, ибо, как и любой ученый, старалась найти свой путь к истине, а потому и выбрала несколько иную дорогу. Какую – об этом и рассказывает данная книга.

Введение

Переходя к содержательной части книги, необходимо заметить, что, несмотря на то, что мы старались сделать книгу доступной широкому читателю и что она может служить учебным пособием по целому ряду филологических, психологических и педагогических дисциплин, эта книга обладает несомненным научным характером. Потому что (перефразируя близкие нам по духу слова С. Л. Рубинштейна, сказанные им в предисловии к своей монографии «Основы общей психологии», на протяжении полувека остающейся одним из лучших учебников по общей психологии) во главу угла и нашей книги поставлены не столько дидактические, сколько научные задачи.

Эта книга представляет собой не просто обзор и описание существующих явлений, концепций и фактов по заявленной теме, как принято в унифицированном учебнике, а является результатом работы научной и творческой мысли самого автора. Ибо задача любого ученого состоит в философском осмыслении и переосмыслении имеющихся данных и в экспериментальном поиске новых, непроторенных путей в науке, которые могли бы способствовать как ее развитию, так и внедрению науки в практику.

Именно поэтому *эксперимент, теория* и *практика* соединились в этой книге в единое «архитектурное сооружение», что предоставляет читателю возможность проследовать вместе с автором сквозь «залы» высокой науки и ее экспериментальные «цехи» к самим ее творческим «мастерским».

Излагая квинтэссенцию книги научным (но, как мы надеемся, понятным) языком, можно сказать, что основное содержание книги посвящено раскрытию механизмов речи и разработке методов ее формирования на материале обучения иностранным языкам.

Под механизмами автор понимает внутреннее устройство речи как сложного многостороннего явления, а под методами – внешние способы воздействия на эти механизмы с целью эффективного формирования иноязычной речи у взрослых людей.

В книге представляется новая *интегративная теория речи* в единстве всех ее сторон (языковой, психической, физиологической, деятельностной), а также построенная на этой теории действующая система обучения иноязычной речи, которая так же многоаспектна и интегративна, как и само речевое явление, и каждой своей методической гранью направлена на соответствующие стороны речевого процесса, которые

необходимо развивать и формировать.

Эту систему обучения можно назвать как *лингвопсихологической*, так и *психолингвистической* (мы рассматриваем психологию речи и психолингвистику в их концептуальном синтезе), так как ориентирована она на развитие языковой и речевой способности человека, процессов его речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования. Данная система обучения иноязычной речи может считаться также *психотерапевтической* и *психокоррекционной*, поскольку опирается в своей основе на групповую психотерапию и психокоррекцию.

Книга написана на основе исследования, которое является *междисциплинарным* в том смысле, что проводилось оно на стыке нескольких наук: лингвистики, психологии, педагогики, включая целый ряд поддисциплин, таких как *психолингвистика* и *лингвопедагогика, нейролингвистика* и *психофизиология, педпсихология* и *акмеология, психотерапия* и *психокоррекция*. Таким образом, мы предлагаем концепцию *лингвопсихологии*, которая расширяет ее содержательный и смысловой диапазон, а также теоретические и прикладные возможности.

Такой всесторонний подход, безусловно, можно назвать *холистическим*, т. е. целостным. Это течение, проповедующее взгляд на вещи и явления в единстве всех их аспектов, в русле которого мы работаем, активно развивается в последнее десятилетие во всем научном мире и представляется нам исключительно плодотворным.

Прикладным результатом исследования явилось создание научной и методической базы инновационных обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий, имеющих комплексный, интегративный характер, а их квинтэссенция нашла отражение в построении конкретной системы обучения иноязычной речи, получившей название *«Интегративный лингво-психологический*[1] *тренинг» (ИЛПТ)*, которые мы и представляем в этой книге.

Само же исследование родилось из того, что на протяжении многих лет автор обучала взрослых людей иностранным языкам (английскому, русскому как иностранному, хинди) специальными психолингвистическими и психологическими методами, разрабатываемыми самим же автором. Используя богатые данные по овладению иноязычной речью несколькими сотнями человек (различного возраста – от 14 до 73 лет, образования, профессий, психологического склада, интеллектуального развития и творческих способностей, либо совсем не изучавших данный иностранный язык прежде, либо не добившихся в нем никаких

результатов), наблюдая людей в процессе их языкового развития и совершенствуя техники обучения, автор занималась психолингвистическим и психологическим изучением самой речи в широком понимании этого термина, т. е. как средства общения, особого рода активности человека, его психической и психофизиологической функции.

Такой многосторонний взгляд на речь отличается от общепринятого, рассматривающего, как правило, две ее стороны – речь как средство общения и речевую деятельность. Мы же исходили из выдвинутой нами *теории речи как единства семиотической системы, особой активности (включая деятельность и поведение), психического и психофизиологического процессов.*

Мы исследовали внешние и внутренние механизмы развития *языковой способности*, которая (по аналогии с классической дихотомией «язык – речь») была расширена до понятия способности речевой. *Речевая способность* рассматривалась как особая психическая и психофизиологическая функция, обеспечивающая человеку овладение речью и включающая в себя не только потенциальную систему языка, но и те экстралингвистические коды, которые приводят эту языковую систему в действие, делают ее живой и активной. На основе этого понятия были разработаны и апробированы механизмы формирования иноязычной речи у взрослых людей.

Изучение механизмов развития языковой и речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения проходило через исследование взаимоотношений речи *с сознанием и подсознанием, эмоциями и интеллектом*. При этом все *психические процессы* без исключения, *как когнитивные, так и эмоциональные,* не просто сопрягались с речью, но *рассматривались как непременные речевые составляющие.* Мы также рассматривали речь в контексте ее отношений с *психическими свойствами и состояниями личности*. На материале обучения иноязычной речи была прослежена связь между когнитивным (восприятием, вниманием, памятью, мышлением, воображением) аспектом речи, психодинамической (побудительной, аффективной, эмоциональной) ее стороной и коммуникативным аспектом речи.

Как правило, исследования, посвященные подобной проблематике (а таких комплексных лингвопсихологических, психолингвистических и лингвопедагогических работ, выполненных в междисциплинарном ключе, крайне мало), обращаются к родной детской речи как к экспериментальному материалу, а также к данным обучения детей второму после

родного языку. Специфика нашей работы заключалась в исследовании и развитии языковой и речевой способности, восприятия и порождения иноязычной речи у взрослых людей, что, с одной стороны, отличалось от естественного процесса обретения человеком речи, а с другой стороны, во многом его воспроизводило и моделировало.

Кроме того, работа со взрослыми людьми позволила получать научные данные за укороченные (по сравнению с детьми) сроки времени, в силу интенсификации процесса обучения, которая кристаллизовала механизмы речевосприятия и речепорождения. В свою очередь, глубокое изучение речевых процессов, механизмов их становления, развития и функционирования предоставило возможность разработать научную базу тонких обучающих психолингвистических и лингвопсихологических технологий и создать на их основе поистине интенсивную систему обучения, которая позволяет людям активно овладевать иностранными языками в значительном объеме (3–5 тысяч лексических единиц на основе всей нормативной грамматики) в предельно сжатые сроки (7 недель, 100–110 академических часов).

Необходимо особо подчеркнуть, что *под обучением иноязычной речи нами понимался не традиционный грамматико-переводной способ, а именно развитие языковой и речевой способности, процессов восприятия и порождения речи при помощи особых психолингвистических и психологических средств, имеющих коммуникативную основу и затрагивающих все психические процессы, свойства и состояния личности.*

Обычно о развитии языковой способности как системы неосознаваемых правил речевой деятельности или «многоуровневой… функциональной системы, формирующейся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [493, с. 617], говорят лишь применительно к овладению родной речью ребенком. Мы же рискнем утверждать, что языковая способность – это элемент вообще присущий человеку, заложенный в нем биологически и генетически, однако формируемый социально. Эта способность имеет достаточный потенциал и может формироваться и развиваться и у взрослых людей при овладении ими иноязычной речью на основе специального обучения: тренировке психических процессов и функций, коррекции психических свойств и состояний личности, личностного развития и самосовершенствования в процессе общения.

Важно отметить и то, что обучение рассматривалось не только как прикладная задача психолингвистики и лингвопсихологии, но и ее экспериментальный полигон и база

для разработки и верификации новых теоретических речевых концепций.

Нами двигало убеждение, что ни речевые исследования, ни обучение речи ни в коем случае нельзя отрывать от человека, ибо речь представляет собой не просто систему знаков, которую человек использует для общения, но и часть его самого – его физиологию и психику, его деятельность и поведение. Такое комплексное исследование, безусловно, нуждалось в подкреплении данными смежных наук, поэтому и избранный нами подход оказался междисциплинарным.

Нужно сказать, что на современном этапе развития науки наибольшую актуальность приобретают не узко специализированные отдельные научные исследования, а работы *с междисциплинарным осмыслением явлений и их интеграцией в единые системы* для решения сложных научных и практических задач. Так, для лингвистики сегодняшнего дня характерен процесс сближения языка – семиотической системы – с самим человеком, эту систему производящим и использующим с целью общения. Современная лингвистика стремится к интеграции не только с психологией и ее поддисциплинами, но и с другими науками, близкими человеку и его языку. Однако психолингвистических и лингвопсихологических работ, выполненных в подобном ключе, еще крайне мало. В этом смысле наше исследование, предлагающее широкий мультидисциплинарный подход к речи, который позволяет объединить в единое системное целое новейшие данные передовых областей смежных наук с целью их глубокого многостороннего теоретического анализа и решения прикладных психолингвистических и лингвопсихологических задач, отвечало велению времени.

Кроме того, *современная эпоха – это эра активных разработок высоких и тонких научных технологий*, в том числе в области образования, которые создаются благодаря интеграции передовых достижений многих дисциплин. Острая потребность в таких обучающих технологиях ощущается и практиками, и учеными. Поэтому лейтмотивом многих международных конференций стал поиск новых подходов, методов и приемов обучения, в частности иностранным языкам. Одну из таких конференций регулярно проводит Американский национальный совет преподавателей английского языка (совместно с университетами разных стран), международным членом которого является автор. Именно на этих конференциях в Сан-Франциско (США, 1991 г.), в Оксфорде (Англия, 1994 г.), в Гейдельберге (Германия, 1996 г.), в Бордо (Франция, 1998 г.), в Утрехте (Нидерланды, 2000 г.) были впервые

представлены и апробированы автором методы обучения, о которых пойдет речь в этой книге, вызвавшие неподдельный интерес международной научно-преподавательской аудитории. По мнению этой аудитории, разработки автора в области психолингвистики и психологии речи относятся к разряду новаторских, ибо работ, предлагающих комплексный психологический, психолингвистический и даже психотерапевтический подход к обучению языкам, практически нет.

Пожалуй, самой характерной чертой современных учебных технологий является их *«личностная центрированность»*, т. е. направленность на человека как личность. При этом особый интерес стал проявляться к личности взрослого человека, что и вызвало развитие особой науки – акмеологии, в русле которой и проводилась данная работа. *Акмеологический подход* к речевому исследованию, т. е. использование экспериментальных данных по развитию и формированию речи (иноязычной) у взрослых людей, а не данных по формированию детской речи, также отличает труд автора от традиционных исследований речи в онтогенезе.

Тем не менее мы исходили из того, что механизмы речеформирования являются в определенной мере общими как для развития речи в онтогенезе, так и для развития иноязычной речи в разрезе акмеологии, а также из того, что общими должны являться и закономерности методов воздействия на это развитие с целью его ускорения и улучшения. Проведенное исследование имело как практическую, так и фундаментальную направленность – оно было нацелено на разработку *основ общей теории формирования речи* и создание *новых эффективных технологий обучения взрослых людей иностранным языкам*.

Именно работа со взрослыми людьми, «центрированность на личности» и обусловила обращение автора к *методам психотерапии* и *психокоррекции* в создании таких обучающих технологий.

Однако, если кратко сформулировать цель проведенной работы, можно сказать, что ее основными задачами являлись: 1) широкое психолингвистическое и лингвопсихологическое исследование речи в концептуальном синтезе обеих наук, с привлечением ряда смежных дисциплин; 2) разработка новой системы взглядов на речь и объяснительные механизмы ее развития, формирования и функционирования (включая развитие языковой и речевой способности, речевосприятие и речепорождение), т. е. механизмы овладения человеком речью; 3) как результат решения двух предыдущих задач – построение научной базы инновационных тонких обучающих

психолингвистических и лингвопсихологических технологий; 4) в качестве практической реализации данной программы – создание конкретной интегративной интенсивной системы обучения иноязычной речи (Интегративного лингво-психологического тренинга – ИЛПТ).

На основе такого речевого исследования, содержащего теоретические концепции речи и механизмов ее формирования, построенные и проверенные на многочисленных экспериментальных и практических данных, а также прикладные результаты этого исследования (в первую очередь, ИЛПТ как средство влияния на формирование речи), и написана настоящая книга.

Изложение материала книги происходит с опорой на обучение и в тесном переплетении с ним, ибо таким образом можно легче прояснить суть и значимость теоретических концепций.

Порядок расположения глав книги определяется тем, что по мере изложения многие проблемы нуждаются в новом витке осмысления, и соответствует тем аспектам или углам зрения, под которыми автор считает наиболее целесообразным рассматривать обсуждаемые вопросы.

В силу комплексной – научной, образовательной и практической – направленности книги ее библиография отступает от принятых академических канонов: она содержит как солидные научные труды и монографии, на которые опиралась в своей работе автор, так и большой перечень той просветительской литературы, который может быть полезен широкому кругу читателей для самообразования в области тех вопросов, которые только упоминались или, в силу ограниченности формата книги, затрагивались в ней очень коротко.

Глава I
О психической сущности языка и речи

Язык и речь в свете обучения

Начать эту главу хотелось бы словами выдающегося психолога и педагога К. Д. Ушинского, который утверждал, что, не понимая сущности явления, не разбираясь в действии его законов, невозможно успешно на него влиять, даже обладая самыми лучшими методическими рецептами [452, т. 5, с. 130]. Со своей стороны, добавим, что никакая экспериментальная работа не может быть осуществлена без теоретической основы, поэтому с самого начала уделим ей должное внимание и задумаемся над ее основными положениями.

Когда в обиходе взрослый человек говорит: «Мне необходимо знать иностранный язык», – он чаще всего имеет в виду не абстрактные знания лексики и грамматических правил, не просто умение читать и переводить со словарем. Он подразумевает, что этот язык ему нужен в активной форме, в действии, чтобы он мог им пользоваться, выражать свои мысли и чувства, индивидуальность своего самосознания, понимать других людей и говорить с ними, язык ему нужен для общения с миром и другими людьми.

К сожалению, в большинстве учебных заведений иностранный язык изучается именно как абстрактный предмет, как отвлеченная от практики и человека система и структура знаков, чисто лингвистически (в традиционном понимании этого термина).

Между тем язык – это действительно семиотическая, или семиологическая (знаковая), система, причем, по справедливому замечанию швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра, одна из самых сложных [420, с. 22]. Это своего рода код, служащий для хранения и передачи информации. Но язык существует, живет и реализуется в речи. Можно сказать также, что язык – это орудие общения и мышления, но функционирует, воплощается он в речи.

Приведем изречение французского языковеда А. Мартине: «Существенной функцией этого орудия, под которым здесь подразумевается язык, является коммуникативная функция: так, французский язык прежде всего есть инструмент, посредством которого осуществляется взаимопонимание людей, говорящих по-французски» [264, с. 72]. Далее обратимся к словам великого В. фон Гумбольдта, который писал: «Язык выражает мысли и чувства как предметы, но он к тому же следует движению мыслей и чувств… Человек чувствует и знает, что язык для него – только средство (разрядка наша. – И. Р.), что вне языка есть невидимый мир, в котором человек стремится освоиться… с его помощью»

[110, с. 10].

Философ, психолог, лингвист Н. И. Жинкин называл язык и речь структурами «комплементарными». «Это значит, – писал он, – что нет языка без речи и речи без языка» [136, с. 341], подразумевая при этом, что эти два явления спаяны друг с другом как атомы одной молекулы. Известный психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, тем не менее, что «речь и язык и едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого. Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения – посредством языка; речь – это язык в действии» [377, с. 382].

Поэтому, возвращаясь к мысли о преподавании иностранных языков, следует признать, что, если мы хотим добиться от людей действительно живого, действенного, активного владения ими, правильнее было бы говорить не просто об обучении языку, а об обучении иноязычной речи. Совершенно естественно при этом, что задача эта должна являться не только педагогической и лингвистической, но и психологической. Обучая людей иностранным языкам так, как если бы все они были лингвистами, мы совершаем огромную ошибку, ибо все, что они выносят из такого обучения, – это разрозненные сведения об устройстве языка, которые с трудом могут пригодиться в жизни.

Определяя специфику лингвистики, в свое время Ф. де Соссюр, к которому, собственно, и восходит дихотомия язык – речь, сказал: «Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для самого себя» [421, с. 7]. Однако вряд ли обычному человеку иностранный язык понадобится в таком теоретическом аспекте, а не в речевом – действенном: живым, идущим из глубины души и сердца, раскрывающим внутренний мир человека для других и самого себя. Как говорил С. Л. Рубинштейн, «речь… своеобразно размыкает для меня сознание другого человека, делая его доступным для многогранных и тончайшим образом нюансированных воздействий… Благодаря речи сознание одного человека становится данностью другого… Точнее, речь – это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для другого, служащая средством общения с ним, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления. Речь – это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания» [377, с. 382]. Сознание для С. Л. Рубинштейна – это в большой мере со+знание, т. е. совместное познание внутреннего мира друг друга в форме речевого общения посредством языка. И именно таким, на уровне истинного, глубинного, а не поверхностного общения, и должно

быть обучение взрослых людей иноязычной речи.

Речь, безусловно, включает в себя лингвистический аспект и именно поэтому является объектом изучения языковедов, но речь к тому же и явление психологическое. Недаром замечательный русский лингвист И. А. Бодуэн де Куртене неоднократно указывал на ее психическую сущность. «Сущность человеческого языка, – писал он, – исключительно психическая. Существование и развитие языка обусловлено чисто психическими законами. Нет и не может быть в речи человеческой или в языке ни одного явления, которое не было бы вместе с тем психическим» [473, с. 386]. Поэтому речь – это также объект изучения психологов. Здесь нам остается только добавить, что и обучение речи должно быть непременно обусловлено не только лингвистическими, но и психологическими законами.

Лингвистику, в первую очередь, интересует в речи то, как она осуществляется согласно правилам конкретного языка (русского, английского, немецкого и т. д.) при помощи фонетических, морфологических, синтаксических, лексических и стилистических, т. е. языковых, средств.

С точки зрения психологии, принципиальным в речи является тот факт, что речь занимает важное место в системе высших психических функций человека, ее привлекают взаимоотношения речи с другими психическими процессами, прежде всего мышлением и памятью, а также с сознанием, эмоциями и т. п. При этом наиболее существенными считаются те «особенности речи, которые отражают структуру личности и деятельности» [355, с. 342].

Рожденная на пересечении этих наук, но, по мнению многих исследователей, самостоятельная дисциплина психолингвистика (хотя как психологи, так и языковеды считают ее своей, а последние отстаивают ее лингвистическую сущность) занимается изучением вопросов природы и функционирования речи, а также вопросами овладения и владения речью. В центре внимания психолингвистики находятся проблемы речевой (языковой) способности человека, восприятия (переработки от сенсорного до образного уровня), понимания и порождения (как бы образования в человеке и человеком) речи.

Совершенно естественно, таким образом, что психолингвистические методики обучения иноязычной речи должны учитывать достижения и интересы как педагогических, так и лингвистических и психологических наук, но самое главное, они должны учитывать интересы, потребности и свойства личности, которой предстоит овладеть иноязычной речью.

Эта книга представляет именно такой, междисциплинарный,

подход к обучению, основанный на глубинном анализе как самого речевого явления, так и человека, это явление познающего.

О психологизме языкознания XIX в. и научно-исторических предпосылках психолингвистики

Как бы ни пыталась психолингвистика, особенно отечественная (понимающая себя в большей степени лингвистически, т. е. как «психо-», но все же лингвистика), отречься от психологии как от своей прародительницы – стать абсолютно независимой, сделать это на деле крайне трудно, как в силу исторического развития, так и потому, что весь ее понятийный аппарат является по сути психологическим. Более того, даже сама «чистая», т. е. традиционная, лингвистика как наука имеет глубокие психологические корни, ибо вплоть до 20-х годов XX века ученые признавали в языке и речи несомненное психическое начало и не отрывали эти явления от самого человека.

Можно сказать, что появление психолингвистики было предопределено задолго до ее рождения В. фон Гумбольдтом, В. Вундтом, Х. Штейнталем, А. А. Потебней, И. А. Бодуэном де Куртене, Ф. Ф. Фортунатовым, В. А. Богородицким, А. А. Шахматовым, А. М. Пешковским, Е. Д. Поливановым, Л. В. Щербой и другими выдающимися языковедами, которые объединяли лингвистику с психологией и даже прямо относили языкознание к области психологической науки.

«Язык, – писал В. фон Гумбольдт еще в 30-х годах XIX столетия, – представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли» [10, с. 69]. Гумбольдт призывал исследовать «функционирование языка в его широчайшем объеме – не просто в его отношении к речи и к ее непосредственному продукту, набору лексических элементов, но и в его отношении к деятельности мышления и чувственного восприятия» [114, с. 75]. Он говорил о необходимости изучения того, «как внутренняя сила действует на язык, а язык в свою очередь – на внутреннюю силу» [114, с. 74].

Много позже последователь В. фон Гумбольдта немецкий языковед Х. Штейнталь рассматривал язык как «предмет психологического наблюдения» и определял его как «выражение осознанных, внутренних психических и духовных движений, состояний и отношений посредством артикулированных звуков» [10, с. 83].

Во второй половине XIX в. немецкий философ, физиолог,

психолог и языковед В. Вундт тоже направлял свое внимание на изучение психологической основы языковых явлений. Работая на исходе века над своим главным трудом «Психология народов», он тщательно анализировал «психофизические условия образования слова», а также подробно изучал «психологию словесных представлений» [89, с. 380]. Именно В. Вундт выдвинул гипотезу о локализации в головном мозге человека центров речи. А в книге «Введение в психологию» Вундт высказывался о том, что «душевная жизнь находит себе, по большей части, адекватное выражение во внешних явлениях, которые отражают эту душевную жизнь прежде всего в явлениях речи, представляющей собою одновременно и средство выражения и орган мышления» [88, с.99].

Примерно в это же время русский ученый Ф. Ф. Фортунатов, создавая свою «психологическую грамматику», писал, что язык представляет собой «совокупность знаков главным образом … для выражения мысли в речи, а кроме того в языке существуют также и знаки для выражения чувствований» [10, с. 442].

«Безусловную психичность (психологичность) человеческой речи» [473, с. 483] на протяжении всей своей жизни утверждал И. А. Бодуэн де Куртене. Он призывал рассматривать «как реальную величину не язык, абстрагированный от людей, но человека как носителя языкового мышления» [10, с. 482].

Не будет преувеличением сказать, что XIX век полностью прошел «под знаком» психологизма в языкознании, и такое положение вещей сохранялось, как уже было отмечено, вплоть до 20-х гг. XX столетия.

В последовавший исторический период языкознание начало стремительно удаляться от психологии. Справедливости ради, надо сказать, что размежевание этих наук носило мировой характер, и во многом было связано с именем Ф. де Соссюра, считавшего, что «язык – не деятельность говорящего», а лишь «готовый продукт, пассивно регистрируемый говорящим» [10, с. 134].

В нашей стране подобное состояние дел усугублялось тем, что психология как наука «о душе человека», далекая от материализма, на долгие годы была практически предана забвению. По словам А. В. Петровского, «ученые шаг за шагом уходили от исследования глубин психики человека» [314, с. 30], поскольку знание и понимание «внутреннего мира человека во всей его сложности и неоднозначности не могло отвечать интересам деспотического режима» [314, с. 30]. Как в психологии, так и в языкознании наступила эра марксизма. Собственно психологические исследования пытались заменить

материалистической физиологией мозга (физиологией высшей нервной деятельности), а в языкознании предпочтение стало отдаваться «чистой» лингвистике.

В оппозицию марксизму в языкознании вскоре стал структурализм. Несмотря на то, что структурализм считался даже диссидентским течением, он, приближая языкознание к математике и ставя своей целью создание «алгебры» языка, т. е. придание языкознанию совершенно абстрактного, формального характера, так же, как и марксизм, безмерно отдалял лингвистику от психологии.

Тем не менее, и в те времена были ученые, бережно хранившие традицию «человеческого» подхода к языку. Так, никогда не отрекался от своей «психологической концепции языка» В. А. Богородицкий, а ученик И. А. Бодуэна де Куртене Е. Д. Поливанов продолжал широко использовать в своих работах термин «психофонетика», хорошо известен его труд «Психофонетические наблюдения над японскими диалектами». «Отрыв лингвистики от говорящего человека, свойственный большинству структуралистов, – пишет В. М. Алпатов, – был неприемлем для Е. Д. Поливанова, он никогда не ограничивался изучением языка «в самом себе и для себя» [10, с. 246].

После достаточно продолжительного времени забвения, к середине 50-х годов XX века, психологическое направление в языкознании продолжило свое развитие. В нашей стране в русле этого направления работали в то время Н. И. Жинкин и В. А. Артемов, чьи лингвистические идеи впитали в себя психофизиологические основы учений И. М. Сеченова, В. М. Бехтерева, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского.

«Человеческий язык, – писал Н. И. Жинкин, – обладает той замечательной особенностью, что из ограниченного числа речевых звуков (фонем …) образует громадное число слов, из слов может быть составлено бесконечное число предложений, из предложений могут быть сформированы тексты (речь) также в бесконечном разнообразии. Любая новая ситуация может быть отражена в речевом высказывании. Вот почему следует считать, что речь это творческая функция человеческой психики. Но такая функция может быть развита только на определенной анатомо-физиологической основе» [136, с. 321].

В. А. Артемов неизменно подчеркивал необходимость психологического подхода к лингвистическим, в частности экспериментально-фонетическим, исследованиям. Недаром лаборатория 1-го МГПИИЯ (ныне Московского государственного лингвистического университета – МГЛУ), которой долгие годы руководил В. А. Артемов и в которой работал Н. И. Жинкин,

носила название «Лаборатории экспериментальной фонетики и психологии речи». В. А. Артемов говорил о важности учета психологического фактора в изучении звуковых и просодических особенностей речи: в «исследовании процессов ощущения отдельных свойств звуков речи, восприятия звуков, звукосочетаний и интонации, понимания слов, словосочетаний, фраз и текстов, а также процессов образования представлений и понятий о звуковых и артикуляторных особенностях речи» [21, с. 50].

Новый виток сближения языкознания с психологией отмечался в те годы и в других странах. Так, французский лингвист Э. Бенвенист утверждал, что «…нельзя ограничивать всю лингвистику описанием языковых форм», ибо «…при подобном подходе за бортом оказывается сам человек, личность, порождающая и воспринимающая речь» [110, с. 6]. В свою очередь, американский исследователь, основатель генеративной лингвистики, Н. Хомский недвусмысленно рассматривал лингвистику как «отрасль психологии мышления», и термины его «порождающей» теории, в частности – «лингвистическая компетенция», являлись сугубо психологическими.

Однако официальное объединение лингвистики и психологии в особую междисциплинарную отрасль науки, получившую название «психолингвистика», произошло лишь на рубеже 50–60-х гг. прошлого столетия.

Психологические подходы к речи XX в

Признавая приоритет психологической науки как базисной для речевых исследований с точки зрения подхода к человеку и обучения его иноязычной речи, обратимся к некоторым историческим фактам. Развивая мысль известных психологов А. В. и В. А. Петровских [315, с. 123–124], заметим, что историю любой науки можно разделить на конкретные периоды ее становления. Каждому такому периоду, как правило, соответствуют понятия, которые являются определяющими для данного этапа развития этой науки. Вокруг этих понятий и концентрируются научные концепции, истолкования и описания того или иного явления.

Так, в психологии с конца XIX века и до исхода 20-х годов века XX-го доминировало понятие «поведение животных и человека». В нашей стране этот период был ознаменован блестящими исследованиями в указанной области И. М. Сеченова, И. П. Павлова, В. М. Бехтерева. В американской психологии данное направление вылилось в те годы в механистический бихевиоризм, который все психические явления сводил к реакциям организма, в основном двигательным. Так, речь и мышление отождествлялись исключительно с речедвигательными актами. «Речь – это действие, т. е. поведение… при закрытых губах – думание» [557, с. 77]. Такими же механистическими были и программы обучения тех лет, суть которых выражалась в формуле: «стимул – реакция». В то же самое время в России талантливый психолог Л. С. Выготский, который еще в 1926 году рассматривал «мышление как особо сложную форму поведения» [93, с. 150], чуть позже разработал учение о развитии высших психических функций человека, в том числе речи, в процессе общения и освоения им культурных ценностей. Это учение заложило основу создания нового направления в детской психологии, в которое включалась идея о «зоне ближайшего развития», т. е. соотношении уровня умственного развития и обучения, которое всегда должно «забегать вперед» развития. Данная идея оказала огромное влияние на отечественные и зарубежные исследования развития ребенка, в том числе речевого. (Надо сказать, что бихевиористское направление, сильно и плодотворно теперь изменившееся, до сих пор является доминирующим в американской науке).

В дальнейшем, в 30–40-е годы, внимание исследователей сосредоточилось на понятии «сознание», и речь как психологический феномен рассматривалась под этим углом

зрения. Широко известны работы С. Л. Рубинштейна, в которых он постулирует «единство речи или языка и сознания» [377, с. 381]. В эти же годы складывается система взглядов А. Р. Лурии, основателя нейропсихологии и нейролингвистики. Так же, как и Л. С. Выготский, А. Р. Лурия начинал с изучения проблем поведения – этими учеными, в частности, была написана совместная книга «Этюды по истории поведения», опубликованная в 1930 г. Несколько позже интересы А. Р. Лурии переместились в область исследования высших корковых функций головного мозга человека, в первую очередь – сознания в связи с языком и речью. Эти интересы всегда оставались приоритетными для А. Р. Лурии, и в конце его жизни вышел в свет известный труд «Язык и сознание» (1979).

В 50–60-е годы (время признания психолингвистики как науки) ключевым понятием отечественной психологии становится «деятельность», детально разработанное А. Н Леонтьевым. Именно в эти годы устанавливается советская психологическая платформа под названием «теория деятельности». Эта психологическая теория, основой которой являлось сознательное действие, вызванное мотивом, направленное на цель и подверженное планированию и контролю, была с успехом признана официальной идеологией нашей страны и транспонирована А. А. Леонтьевым на область языкознания. Так появилась «теория речевой деятельности», которая фактически превратилась в синоним термина «психолингвистика» и на долгие годы стала олицетворять собой отечественный вариант этой науки. (В западной психологии понятие деятельности всегда отождествлялось с понятием активности и не выделялось в отдельное научное направление).

70–80-е годы охарактеризовались повышенным интересом к понятию «личность». «Примечательно, что до второй половины 30-х годов предметные указатели к книгам по психологии, как правило, вообще не содержали термина “личность”» [315, с. 124]. Одной из ведущих стала пришедшая с Запада концепция самосовершенствования, личностного роста и развития индивидуума. В этой связи, и сама речь, и ее прикладные аспекты стали рассматриваться через призму человеческой личности. В нашей стране появились личностно-деятельностные (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) подходы к обучению и «личностно-центрированные» методики преподавания иностранных языков, например «Метод активизации возможностей личности и коллектива» Г. А. Китайгородской и некоторые другие.

90-е годы XX века и начало века нынешнего ознаменовались мощным развитием технологий воздействия на личность:

всевозможных методов активного обучения, включая суггестопедические (где основной акцент делается на внушение), психотерапевтических и психокоррекционных техник, нейролингвистического программирования и т. п.

Все эти исторические этапы развития психологии как науки оказали свое, достаточно сильное влияние на формирование различных подходов и концепций описания речи (речь – поведение, речь – сознание, речь – деятельность). Эти подходы и концепции объясняются несомненной сложностью анализируемого феномена, а также самой природой его теоретического познания исследователями различных школ и научных направлений. Ни одну концепцию нельзя, видимо, рассматривать как непререкаемо и единственно правильную или в чем-то неверную. Все они имеют свои резоны и по-своему интерпретируют какие-то стороны, связи и основания описываемого явления. Эти стороны, связи и основания определены как временем разработок и уровнем развития науки на тот момент, так и разными исходными точками зрения исследователей, их пониманием психологической и психолингвистической природы явления, часто абсолютизируемой (например, «речь – это действие, т. е. поведение», «речь коррелирует с сознанием», «речь тождественна речевой деятельности»).

Важно отметить, что в разные периоды становления науки, несмотря на доминирование определенных понятий, существовали исследования и теории, намного опережающие свое время. К таким выдающимся трудам, безусловно, относятся работы И. М. Сеченова и И. П. Павлова по психофизиологии; Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о высших психических функциях; Л. М. Веккера о единой теории психических процессов; Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна о связи формирования речи с развитием познавательных процессов в контексте общения; концепция интегративного подхода к «человекознанию» Б. Г. Ананьева; суггестологическая теория Г. Лозанова о внутренних резервах личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, и построенный на ней метод обучения иностранным языкам, и целый ряд других.

Краткий экскурс в историю был сделан для того, чтобы далее четче выразить наше понимание психологической и психолингвистической природы речи и, как следствие, представить наши взгляды на обучение иноязычной речи. Нашей задачей является также краткое описание в действии самой этой системы обучения, которая относится к области современных «высоких и тонких» обучающих технологий. Предъявляемая

работа выросла из экспериментального, «клинического» материала, собираемого, анализируемого и практикуемого автором годами, что дает основания как оценивавшим ее специалистам, так и столкнувшимся с этой системой ученикам говорить о ее научной объективности.

Приведем, к случаю, высказывание ученицы И. В., 45 лет, прошедшей наш курс обучения как начинающей и написавшей о нем отзыв (по-русски и по-английски): «Вдруг, неизвестно как, каким-то чудесным образом, мы заговорили. Мы говорим как бы изнутри, как будто давно все знали и умели! Язык рождается в нас сам, где-то в глубине, исподволь. Это настолько удивительно, что необъяснимо. – Suddenly, we began to speak. I do not know when, I do not know how. It's a miracle. We speak as if we knew how to do it long ago! The language comes out of my heart and very easily. It's unbelievable, I can't explain it». К этому можно только добавить, что слова эти были сказаны (и написаны!) по-английски всего лишь через 7 недель занятий, которые проходили всего трижды в неделю, по вечерам после тяжелого рабочего дня.

На самом деле, мы и взялись за написание этой книги, чтобы постараться объяснить это необъяснимое. Ведь каждый раз, начиная новый курс обучения, мы стремились именно к этой цели – помочь людям обрести язык так, как если бы он был для них родной, и, если это получается, значит, нам удалось нащупать верный путь и созданная нами система работает.

Глава II
Интегративная теория речи

Интегративная модель речи и ее связь с обучением

Приступая к описанию принятой нами модели речи, отметим ее комплексный, многосторонний и интегративный характер, ибо базирующаяся на данной модели система обучения иноязычной речи будет такой же комплексной и интегративной.

Итак, речь, прежде всего, имеет семиотический (знаковый) характер, что является ее *лингвистической стороной*. Это *языковой код*, действующая *языковая система*, то *средство*, при помощи которого человек мыслит и осуществляет *общение* с миром и другими людьми. Но, что очень важно, с другой стороны, речь – это еще и явление психики человека (личности), его высшая психическая функция, особый *психический процесс*.

Как психический процесс, речь связана со всеми другими психическими процессами, которые традиционно рассматриваются как *когнитивные* (познавательные): сенсорными ощущениями и восприятием, вниманием и памятью, мышлением и воображением, т. е. с теми процессами, в ряду которых речь находится, вместе с которыми развивается и при помощи которых человек познает мир. В то же время, все эти процессы не просто влияют на порождение и развитие самой речи, содействуют и сопутствуют ей, но являются органическими речевыми составляющими. «Преобразованные под влиянием жизни в обществе, обучения и воспитания психические процессы человека» [289 – I, с. 655] получили название *высших психических функций*. К этим понятиям, введенным Л. С. Выготским и А. Р. Лурией, относятся, например, произвольные внимание и память, логическое мышление. К ним же принадлежит и речь, представляющая собой сложный прижизненно (а мы бы сказали, и пожизненно) формирующийся системный психический процесс, имеющий биологическую основу, но социальный по происхождению [413, с. 735]. Совершенно естественно, что и все высшие психические функции между собой связаны.

Необходимо, на наш взгляд, добавить, что в последнее время наблюдается плодотворная тенденция обращения к идеям, уже давно высказанным классиками психологии, но почему-то незаслуженно игнорируемым в прошедшие годы. Мы имеем в виду идеи расширенного толкования сферы когнитивного и включения в нее аффективно-эмоциональных процессов: ощущений аффективного и эмоционального характера, собственно эмоций и аффектов, чувств и настроений. Так, С. Л.

Рубинштейн утверждал, что «эмоции никак не сводимы к голой эмоциональности, или аффективности, как таковой. Эмоциональность, или аффективность, – это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими – пусть специфическим образом – действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство эмоционального и интеллектуального» [377, с. 552].

Помимо процессов эмоциональных в сферу когнитивного, познавательного, необходимо включать и процессы волевые. У С. Л. Рубинштейна мы находим и такое умозаключение. «Различая волевые процессы, мы не противопоставляем их интеллектуальным и эмоциональным; мы не устанавливаем никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом, чувством и волей. Один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым» [377, с. 587].

Схожие мысли мы встречаем и у Л. С. Выготского. Еще в 1934 году он утверждал, что «отрыв интеллектуальной стороны нашего сознания от его аффективной, волевой стороны представляет один из основных и коренных пороков всей традиционной психологии… Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления… сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевую сторону психической жизни» [92, с. 18–19].

Познавательное содержание обнаруживается и в других психических актах – таких, как, например, эстетические переживания, что отразилось в теории когнитивной природы эмоций С. Шехтера. В последние годы усиленно разрабатываются также когнитивные концепции индивидуальных различий (М. Айзенк) и личности (Дж. Келли).

Мы полностью согласны с вышеописанной расширительной трактовкой познавательного и именно через ее призму будем рассматривать и описывать в дальнейшем механизмы речи и построенную на них систему обучения. Мы считаем, что все когнитивные процессы, и речь в том числе, имеют *«эмоциональную» основу*, что будет подробнее разбираться и обосновываться в последующих главах.

Кроме того, речь как средство и форма общения сопряжена с явлениями, о которых частично уже говорилось в аспекте когнитивности и которые регулируют общение и поведение человека с другими людьми. Такие явления обычно называют *психическими свойствами и состояниями личности*. Сюда также включаются чувства и эмоции, поскольку они входят в структуру не только любого познавательного психического процесса, но и всех свойств и состояний человека – таких, как воля и интерес, потребности и намерения, мотивы и цели, характер и темперамент, склонности и способности, знания и сознание. Все эти явления непосредственно связаны с речью, влияют на речь и формируют ее. Более того, и саму речь с полным правом можно назвать *психическим свойством человека* (в отличие, например, от обезьян), в котором, несомненно, отражаются его психические состояния.

Вместе с тем, личность не просто познает мир с помощью когнитивных процессов (и речи в том числе). Личность живет, действует и творит в этом мире и обществе, сознательно преобразуя их и себя, и, таким образом, речь включается в деятельность человека и сама по сути своей организации является *деятельностью*. Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность – это форма активности человека (всеобщей динамической характеристики живого), побуждаемая потребностью; совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный) [234, с. 303]. Речь как деятельность обладает той же структурой, т. е. имеет предметный мотив и цель (что сказать и для чего), представляет собой сумму действий (речевых) и вид активности, вызываемый потребностью (в общении, самовыражении, объяснении и т. д.). Помимо этого, речь, как и всякая деятельность, может состоять из таких последовательных фаз, как ориентировка, планирование, реализация плана, контроль (эти фазы впервые были определены Л. С. Выготским). Ведь в идеале, прежде чем что-то сказать, человеку необходимо сориентироваться в ситуации, спланировать свою речь и, произнося ее, проконтролировать сказанное. Существует мнение (хотя и спорное), что внутренние психические процессы, называемые высшими психическими функциями (а речь представляет собой как внешний, так и внутренний процесс), по происхождению и структуре являются деятельностями. «Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешние действия, – писал С. Л. Рубинштейн, – есть все основания говорить не только о внешнем, но и о внутреннем действии» [377, с. 18]. «Всякая деятельность, – продолжает эту мысль Р. С. Немов, – это

соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций» [289 – I, с. 158]. Однако *мы рассматриваем деятельностную сторону речи только как одну из нескольких сторон целостного многогранного речевого явления*. Потому что деятельность – это всегда совокупность осознанных действий и не может порой объяснить огромный пласт бессознательных речевых явлений: все то, что относится к области аффективного, эмоционального, чувственного, побудительного, интуитивного или просто неосознаваемого.

Кроме того (хотя правильнее было бы сказать изначально: ведь без физиологического фундамента не было бы возможно ничего из описанного выше и ничего из того, о чем разговор пойдет далее), речь, по природе своей, – явление *психофизиологическое*, в том числе *нейрофизиологическое*. Как пишет психофизиолог М. М. Кольцова, речь – это «результат согласованной деятельности многих областей головного мозга» человека [194, с. 19]. Различают *сенсорный* (восприятие речи, понимание того, что говорят другие) и *моторный* аспекты речи (собственно говорение, произнесение звуков речи самим человеком). Сенсорный и моторный аспекты речи теснейшим образом связаны между собой, но все же отличаются. За работу этих аспектов речи отвечают разные отделы (зоны) головного мозга. Так называемый центр сенсорной речи, или зона Э. Вернике, находящаяся у «правшей» в верхней височной части левого полушария, вырабатывает нервные связи, благодаря которым различные звукосочетания связываются с целым комплексом сенсорных ощущений и образуют слова [194, с. 20]. Центр моторной речи, или зона П. Брока, локализованная в лобной части левого полушария, отдает команды артикуляторным органам, собственно и производящим речь; кроме того, в этом процессе участвуют и неречевые органы – дыхательный аппарат и мышцы брюшного пресса [194, с. 20]. Речь напрямую сопряжена с мышечной моторикой. Известный психиатр и невропатолог В. М. Бехтерев отмечал, что непосредственно с речью соединены движения рук. А великий русский физиолог И. М. Сеченов писал: «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями» [403, т. I, с. 87; 194, с. 125]. Физиологические и нейропроцессы являются основой и неотъемлемой частью всей человеческой психики и деятельности, а значит, и речи.

Наконец, о речи можно говорить и как об особой форме человеческого поведения, т. е. как о речевом *поведении*. Поведение в традиции бихевиоризма понимается скорее физиологически – это любая измеряемая реакция организма,

которая охватывает активность (деятельность): действия, реакции, движения, процессы, операции и т. д. [544, с. 86]. Отечественная психология определяет поведение как «внешние проявления психической деятельности человека» [106, с. 51], а мы бы сказали все-таки – его психической активности. Эти внешние проявления психической активности, однако, имеют несомненную биологическую (физиологическую) основу и являются неотъемлемой частью внутренних психических процессов, свойств и состояний человека: его эмоций и чувств, сознания и подсознания, способностей и интеллекта, характера и темперамента, потребностей и намерений, мотивов и целей.

Поведение, в том числе речевое, всегда обусловлено также социальными факторами – культурой, национальными особенностями, этикой, воспитанием, обучением, межличностным общением, – которые в процессе интериоризации становятся внутренними компонентами психических структур. Внешние проявления психофизиологических процессов в речевом поведении людей находят свое выражение, прежде всего, в фонетической стороне речи – в вибрации голоса, его тембровых модуляциях, увеличении или уменьшении громкости звучания речи, интонации, паузации, речевом темпе, скорости речевых реакций. Все это сопровождается экстралингвистическими факторами – мышечным напряжением или релаксацией, особым речевым дыханием, позой, жестами, движениями, мимикой, изменением цвета лица, выражением глаз и т. д. К более крупным актам речевого поведения относятся такие речевые действия, как, например, брань, нотация или похвала, выраженные определенными лексико-грамматическими и просодическими средствами.

В отечественной традиции действие является одновременно и основной единицей деятельности, и основной единицей поведения. Однако, с нашей точки зрения, деятельность и поведение (в данном случае – речевое) как психологические феномены стоит разграничивать. Если деятельность всегда контролируется сознанием, то поведение может быть спонтанным, импульсивным, аффективным, сознанием не контролируемым. Как часто с уст людей непроизвольно слетают слова, о смысле которых они впоследствии жалеют; и как часто эти слова бессознательно оказываются окрашенными в агрессивные или просительно-уничижительные интонации.

Мы также еще раз заостряем внимание на признании того факта, что эмоции глубоко проникают во все сферы речевых механизмов и функций, существенно затрагивают и активизируют их, являясь как бы пусковым приспособлением, приводящим их в

действие. Мы подчеркиваем влияние эмоций на психофизиологические и когнитивные процессы, речевую деятельность и речевое поведение человека, его языковую и речевую способность, механизмы речевосприятия и речепорождения и в конечном итоге на реализацию самой знаковой (языковой) системы, а также на свойства и состояния личности, ее коммуникативные функции, общение и межличностные отношения, которые имеют самую непосредственную причастность к речи и рассматриваются нами как непременные речевые составляющие. Передавая суть высказывания известного психолога В. П. Зинченко, можно отметить, что духовная (психическая) жизнь человека, органичной частью которой является речь, начинается не с обмена информацией, а с началом познавательного и одновременно страстного, аффективного, волевого действия, которое в конце концов ведет к действию интеллектуальному [154, с. 19].

Такое широкое понимание речи *(лингвистический код, языковая система, форма и средство общения, психический и психофизиологический процесс, деятельность и поведение, а также особое свойство личности)* и помещение ее в обширный контекст указанных выше психологических явлений отличает наш подход при рассмотрении устройства речи от уже имеющихся. Подчеркнем, что все описанные речевые стороны «работают» интегративно, составляя единое целое, а представленный нами многофакторный анализ речи, с разложением ее на отдельные грани и составляющие, необходим для глубинного проникновения в суть явления с целью построения адекватной системы обучения иноязычной речи.

Мы считаем, что построение подобной *интегративной модели речи* целесообразно, в первую очередь, с указанных практических позиций. Такая модель позволяет наглядно представить все речевые стороны, как внешние, так и внутренние, которые необходимо развивать в обучении и на которые можно влиять при помощи особых технологий. Более того, признание речи не только языковой системой, но и органической составляющей психики и физиологии человека, его деятельностью и поведением, предоставляет возможность использовать целый арсенал специальных *психологических тренингов*, целенаправленно воздействующих на каждую из описываемых речевых граней в процессе обучения иностранным языкам.

О сознательном и бессознательном в языке и речи

Самым общепринятым подходом к речи в отечественной науке и практике является деятельностный, от которого мы не отказываемся, но рамки которого раздвигаем. Вслед за С. Л. Рубинштейном [377] и И. А. Зимней [151, с. 89] мы считаем, что психика (психические процессы, свойства и состояния личности) и деятельность – это «суть единство, но не тождество»: психическое развивается и формируется в деятельности; деятельность побуждается, обусловливается и регулируется психическим (эмоциями, чувствами, потребностями, мыслью, воображением, сознанием, способностями…). В единстве, но не в тождестве с психикой состоят также психофизиология и поведение человека. Психофизиология относится к функционированию биологических структур человека, его головного мозга и нервной системы в симбиозе с психикой, а поведение является сугубо внешней реакцией на стимулы внутренней психической активности. Говоря о речи даже в психологическом плане, нельзя забывать и о ее основной, лингвистической (языковой), составляющей.

Соглашаясь с С. Л. Рубинштейном в вопросе о неразрывности сознания и деятельности, а также единства сознания и речи, необходимо заметить, что в речи присутствует, однако, огромный пласт *бессознательных явлений*. Причем этот пласт затрагивает не только психическую, но и собственно языковую часть речи, в которой это психическое отражается. На этот факт, в частности, неоднократно указывали многие великие языковеды прошлого. Так, хорошо известна идея В. фон Гумбольдта о бессознательном развитии языка. «Язык возникает их таких глубин человеческой природы, – писал Гумбольдт, – что в нем никогда нельзя видеть намеренное произведение, создание народов. Ему присуще очевидное для нас, хотя и необъяснимое в своей сути самодеятельное начало, и в этом плане он вовсе не продукт ничьей деятельности, а непроизвольная эманация духа, не создание народов, а доставшийся им в удел дар, их внутренняя судьба. Они пользуются им, сами не зная, как его построили» [10, с. 67]. Согласно Гумбольдту, язык неотделим от человеческой культуры, но по сравнению с другими видами культуры язык наименее связан с сознанием. «В беспорядочном хаосе слов и правил, которое мы по привычке именуем языком, – продолжает Гумбольдт, – наличествуют лишь отдельные элементы,

воспроизводимые – и при том неполно – речевой деятельностью… Расчленение языка на слова и правила – это лишь мертвый продукт научного анализа» [10, с. 69]. По мнению Н. В. Крушевского, ученика И. А. Бодуэна де Куртене, «язык представляет нечто, стоящее в природе совершенно особняком: сочетание явлений физиологически-акустических, управляемых законами физическими, с явлениями бессознательно-психическими, которые управляются законами совершенно другого порядка. Отсюда один из самых существеннейших вопросов: каково отношение этих двух разных начал – физического и бессознательно психического …?» [84, с. 112]. Д. Н. Овсянико-Куликовский, «идя за Потебней, по торной дороге, им проложенной», отмечал, что слово есть «ассоциация содержания (представления, понятия и т. д.), данного в светлой точке сознания, с звуковым комплексом … и с грамматическою формою, которая, пребывая в сфере бессознательной, апперцептирует содержание известною грамматическою категориею (существительным, глаголом и т. д.)» [84, с. 105–106]. На такие бессознательные явления, как интуиция и чувство языка, обращал самое пристальное внимание Л. В. Щерба. Он проявлял глубокую убежденность в том, что если у исследователя нет «языкового чутья», то тогда «серая масса фактов безмолвствует» [84, с. 155].

К речевому бессознательному относятся также аффекты и эмоции, эмоциональное заражение и эмпатия, неосознанные переживания личности, ее стремления и чувства. Они видоизменяют не только психическую сторону речи: например, ориентировку, планирование, контроль и т. д., но и языковую сторону речи: фонетическую (интонацию, ритм, темп, тембр, фразовые ударения, паузы), лексическую (подбор слов), грамматическую (например, эллипсисы, деграмматикализованные формы высказывания), семантическую (модальность). Приведем по этому случаю, мысли некоторых современных языковедов. Так, например, говоря о синтаксических изменениях, которые происходят под воздействием эмоций, *P. H. Knapp* пишет: «В языке под влиянием эмоций происходят разнообразные формальные изменения. Это – нарушение грамматической структуры, сдвиг грамматических времен, повторы, риторические вопросы и прочие изменения лингвистических средств» [525, с. 14]. Отмечая проявление эмоций на лексическом уровне, Э. А. Нушикян указывает, что «эмоциональные коннотации обнаруживаются и распознаются в тексте благодаря эмоционально-оценочным прилагательным, существительным, глаголам, содержащим оценку в своей

семантике» [295, с. 47]. Ярче всего взаимодействие психической и языковой сторон речи проявляется, пожалуй, на фонетическом или, точнее, фонопросодическом уровне; причем не просто проявляется – это психическое оказывается буквально инкорпорировано в языковое. Например, гласные, а часто и согласные, несут на себе отпечаток слоговых тонов, фактора ударности и неударности слога в слове, той или иной интонационной нагруженности, относящейся к дифференциации коммуникативных типов фраз, к выражению завершенности и незавершенности высказывания, а также к модальным и эмоциональным проявлениям в речи. При этом происходят сложнейшие структурирования признаков, ответственных за те или иные сегментные, просодические, модальные и эмоциональные дифференциации. Признаки эти инкорпоративны, они как бы наслаиваются друг на друга, проникают друг в друга и в одно и то же время синкретичны по своему действию – сразу работают не на одно различение, а на два, три или даже больше. Так, например, если на гласном или согласном сегменте свои «отметины» оставляют какие-то просодические дифференциации (тоны, интонации, эмоциональные и модальные проявления), то эти «отметины» также направлены и на сегменты (образуют аллофоны), и на те просодии, знаками которых они являются. Можно сказать, что модификации сегментов являются результатом разного рода просодических наложений, следствием стяжения слогов в слова, слов в ритмические группы (синтагмы), предикативного превращения синтагм во фразы, сверхфразовые единства и тексты. Тексты реализуются говорящими в разных темпах, с различной модальной и эмоциональной окраской, и эта психическая причина вызывает лингвистические следствия – акустически деформирует звуковые единицы всех уровней [391, Ч. 1, с. 27].

О важности учета эмоциональных и иных психических факторов в речи может говорить тот факт, что при создании искусственной звучащей речи – машинном ее моделировании, которым долгие годы занималась автор данной публикации [391], аудиторами-носителями языка (во время психолингвистических экспериментов на восприятие) «годными», т. е. принадлежащими к определенной языковой системе, признавались только те искусственно созданные звуковые реализации (слова и фразы), которые представлялись аудиторам эмоционально или модально окрашенными.

Возвращаясь к естественной речи, нужно отметить, что эмоциональное и неосознанное воздействует также на невербальные компоненты коммуникации, включенные в речь

(мимику, жесты, фонации типа междометий и т. п.).

Известно к тому же, что речь неразрывно связана с мышлением. Пытаясь отделить язык от речи и полагая, что лишь в нем одном можно найти строгую безупречную систему, а речь преходяща и неустойчива, Ф. де Соссюр в свое время писал: «Взятое само по себе мышление похоже на туманность, где ничто четко не разграничено. Предустановленных понятий нет, равным образом как нет никаких различений до появления языка … Звуковая субстанция не является ни более определенной, ни более устоявшейся, нежели мышление. Это – не готовая форма, в которую послушно отливается мысль, но пластичная масса, которая сама делится на отдельные части, способные служить необходимыми для мысли означаемыми» [421, с. 144–145]. И тем не менее, добавим мы, все это вместе и составляет речь. Говоря о связи языка с мышлением, необходимо выделить, пожалуй, один из самых главных выводов, к которому пришла современная наука и который находит свое отражение в речи. А вывод этот заключается в том, что «едва лишь десятая часть ежедневного процесса мышления человека производится сознательно, остальная же мыслительная деятельность осуществляется на подсознательном уровне. Так называемое сознательное мышление является лишь вершиной айсберга, поднимающегося из темных глубин океана… Между тем в этой-то тьме и полутенях совершается громадная работа, и ее результаты, когда это нужно, врываются в световой круг, называемый сознанием» [432, с. 58].

К бессознательным явлениям речи можно отнести и подпороговое восприятие (на котором построены многие методики внушения – в частности, нейролингвистическое программирование), а также тот привычный неосознанный автоматизм, с которым человек оперирует языковыми средствами, включая орфоэпию, усваиваемую человеком совершенно непроизвольно. Как правило, если язык для него родной, он может задуматься над тем, что сказать, но не над тем, как это сделать с точки зрения фонетики или грамматики. Если человеку удается овладеть речью на иностранном языке как родной или хотя бы довести ее до уровня автоматизма, то в его голове как бы включается надежный «автопилот», управляющий речевыми действиями. Но стоит только нарушить эту автоматическую работу подсознания, как в сознании поселяется напряженность, и человек начинает совершать речевые ошибки.

Все вышесказанное объясняет отчасти, почему мы расширяем понятие «речевой деятельности», предпочитая ей иной, интегративный, вариант теории речи, но подробнее мы поговорим об этом дальше.

Теория речевой деятельности и интегративная теория речи

Итак, выводя речь за рамки понятия «речевая деятельность», а психолингвистику за рамки понятия «теория речевой деятельности», прибегнем к чуть более детальному объяснению такой точки зрения.

Согласно А. Н. Леонтьеву, основателю деятельностной теории, деятельность – это специфическая форма активности человека по познанию и преобразованию окружающей действительности. Деятельность представляет собой совокупность действий, вызываемых мотивом и имеющих цель и предмет (материальный или духовный). Деятельность побуждается потребностью и регулируется сознанием [234, с. 303; 76, с. 32].

По А. А. Леонтьеву, речевая деятельность представляет собой «вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.)… Речевая деятельность, – согласно данной концепции, – психологически организована подобно другим видам деятельности, т. е. с одной стороны, характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью, эвристическим характером, с другой – состоит из нескольких последовательных фаз (ориентировка, планирование, реализация плана, контроль…). Речевая деятельность может выступать или как самостоятельная деятельность со специфической мотивацией, составляющими которой являются речевые действия (имеющие цель, подчиненную цели деятельности) и речевые операции (варьирующиеся в соответствии с условиями), или в форме речевых действий, включенных в ту или иную неречевую деятельность» [227, с. 412]. В сущности, под речевой деятельностью, согласно А. А. Леонтьеву и его последователям, и понимается сам феномен речи, и такое понимание является в нашей стране фактически общепринятым.

Считается, что деятельность имеет сложное иерархическое строение, называемое «макроструктурой деятельности». Ее «слои» принято располагать «сверху вниз»: сначала выделяется уровень особых видов деятельности (например, профессиональной, общественной, коммуникативной и т. п.), далее следует уровень действий, за ним – уровень операций и, наконец, замыкает эту «пирамиду» самый низший уровень психофизиологических функций [106, с. 101]. В речевой деятельности, по аналогии, предполагается, что «сверху» находится все, что связано с

планированием и контролируется сознанием (речевые действия, речевые акты), «ниже» располагаются операции в виде автоматических речевых навыков, а уже в самом «низу» отводится место психофизиологическим функциям речи, которым предназначена неприметная «операционально-техническая» (термин Ю. Б. Гиппенрейтер) роль. Главным признается все сознательное, плановое, контролируемое, мотивированное, целенаправленное. Все остальное призвано выполнять лишь служебные функции, подчиненные руководящим сознательным действиям.

Нам, однако, такой подход представляется несколько прямолинейным и механистичным, ибо человек – не робот, и его деятельность, на наш взгляд, – это, скорее, не иерархия, а взаимосвязанная и взаимообусловленная система, в которой все ее компоненты оказываются в равной степени важны. Так, для плодотворной деятельности совершенно необходимы не только мотив, цель и план, но и четкая работа физиологических и психических процессов, хорошее психическое состояние человека – иными словами, помимо желания и продуманного плана, человек должен быть здоров, находиться в хорошем настроении, и к тому же ему не плохо иметь и соответствующие способности. Все сказанное в равной степени относится и к речи – при определенных физических и психофизиологических нарушениях речь порой вообще не возможна, а недоразвитие психических процессов влияет и на ее развитие, и на ее качество, также как влияет на это и психическое состояние человека. При обучении речи важным является все, а именно не только так называемый «высший» деятельностный аспект, но и тот психический и физиологический, традиционно ставящийся несколькими «этажами» ниже первого. Для развития и формирования речи, ее обучения и коррекции необходимо воздействовать на все психические и физиологические структуры, причем не «сверху вниз» (при таком подходе до самого нужного, находящегося, по мнению приверженцев иерархической структуры деятельности, где-то в подвале ее «многоэтажного здания» или у подножия ее «лестницы», можно и не добраться), а одновременно – системно и интегративно.

Если сказать коротко, идеологией деятельности является действие, которым руководит сознание. Нам думается, однако, что не все действия человека, как внешние, так и особенно внутренние (причем не только психофизиологические, «операционально-технические») человеком осознаются, и в этом случае следует, пожалуй, говорить не столько о деятельности, сколько об активности. Подчеркнем, что деятельность – это

особый вид активности, всегда осознанный и целенаправленный. Но «кроме открыто признаваемых нами причин, стоящих за нашими действиями, существуют еще тайные причины, в которых мы не способны признаться даже самим себе. Большинство наших действий обусловлено скрытыми двигателями, ускользающими от нашего наблюдения, и даже самый тонкий аналитик в состоянии подметить лишь небольшое число бессознательных двигателей, которым он повинуется» [432, с. 58]. Причем именно эти двигатели чаще всего и бывают «руководящими», и их никак нельзя назвать лишь «технически-операциональными». Таких скрытых, бессознательных двигателей очень много в речи. Взять хотя бы процессы речевосприятия и речепорождения – когда мы слышим родную речь, мы просто ее понимаем, поскольку она окружает нас с детства, а когда говорим на родном языке, мы не осознаем, как мы это делаем и что при этом происходит: речь рождается сама как бы «на кончике языка», и это воспринимается настолько естественно, что даже не кажется чудом. Эти явления невозможно объяснить только сознательными действиями и навыками, перешедшими в автоматизм. Так, родители, несомненно, помогают ребенку овладевать речью, но не всегда это бывает спланировано и целенаправленно – по большому счету ребенок овладевает речью сам и чаще всего бессознательно. А как объяснить через сознательное действие процесс стихотворчества, когда поэтические строки, как летящие образы, возникают сами собой и также незаметно стремятся исчезнуть? Спланированное стихосложение – это никак не поэзия, не искусство, а ремесло. Искусство вообще не подвластно ни цели, ни плану, ни контролю.

Нам представляется, что более правильным было бы употребление термина «деятельность» в следующих значениях. Во-первых, в гумбольдтовском его понимании – том, что великий философ называл energeia и под которым подразумевал проявление не только внешних, осознанных действий, но и внутренних – интуитивных и бессознательных (в этом смысле термин «деятельность» фактически синонимичен термину «активность»). Во-вторых, термин «деятельность» может вполне справедливо употребляться как название одного из разделов или направлений психологической науки. И, наконец, в-третьих, он может служить в качестве синонима слов «работа» или «функционирование». Все сказанное в равной степени может быть отнесено и к термину «речевая деятельность». В предлагаемой нами объяснительной модели речи деятельность представляет, прежде всего, лишь одну из описанных речевых граней.

Теория деятельности (в наши дни об этом можно говорить открыто) являла собой продукт советской психологической

идеологии, когда научный поиск требовалось вести «сверху вниз», преувеличивая роль «коры» в ущерб «подкорке», сознания (с его планированием и контролем) в ущерб бессознательному, активного действия в ущерб пассивным формам психических и физиологических процессов. Эту мысль, с которой мы полностью согласны, удачно высказал В. С. Магун в предисловии к книге Л. М. Веккера «Психика и реальность: единая теория психических процессов» [80, с. 9]. Однако, прежде всего, мы абсолютно солидарны в данном убеждении с самим Л. М. Веккером, «работы которого трудно представить вне полемики (часто скрытой) … с господствовавшими в советской психологии представлениями, с архетипами … советского психологического мировоззрения» [80, с. 9].

В работах Л. М. Веккера «красной нитью» проходит идея о целесообразности «разведения» в составе ментальной реальности исходных (элементарных) и производных (более сложных) образований и изучения психологических явлений «снизу вверх» [80, с. 9]. Мы также считаем, что «здание науки» следует строить «снизу», с фундамента, но «здание» это, по нашему мнению, обязательно должно быть пространственным и объемным. Поэтому в нашей книге «красной нитью» проводится мысль о необходимости «разведения» всех указанных выше сторон речи с целью их многофакторного анализа. Исходя из практических задач нового времени, в частности создания высоких и тонких технологий обучения иностранным языкам, мы предлагаем построить иную речевую модель – не в виде многоэтажной пирамиды (возводить которую традиционно полагалось с «крыши»), а объемную, многогранную модель речи, где каждая ее грань в равной степени важна и доступна для исследования и целенаправленного на нее воздействия в процессе обучения.

Чтобы выполнить такую задачу, мы не можем оставаться только в рамках теории деятельности, т. к. она является лишь одной из многих психологических теорий, выработанных научной мыслью человечества. Каждая из психологических теорий имеет рациональное зерно, но предлагает интерпретацию явлений (в том числе речи) только с какой-то отдельной стороны. Так *бихевиоризм* описывает все с точки зрения поведения, *динамическая психология* выдвигает на первый план теорию аффектов и эмоций, *гуманистическая психология* делает акцент на теории личности, *гештальт-психология* изучает психику с точки зрения целостных структур – гештальтов, а *когнитивная психология* ставит во главу угла действие познавательных процессов и т. д. Нам могут возразить, что все теории включают в свой понятийный арсенал практически полную гамму

психологических явлений. Это действительно так, проблема заключается в разной расстановке приоритетов и в том, какую объяснительную модель каждая из этих теорий, согласно господствующему в ней психологическому понятию (ставшему «знаменем» той или иной школы), выбирает для интерпретации психологических феноменов. Так, например, бихевиоризм рассматривает не только внешние, но и внутренние психические процессы через призму поведенческих реакций или поведений особого рода, а теория деятельности находит в этих процессах все признаки деятельности. Имеются ли для этого основания? Да, имеются. Можно ли, в таком случае, назвать речь *поведением*, как это делает бихевиористская школа, *когнитивным процессом* как принято в когнитивной психологии, *деятельностью* как утверждает теория деятельности? Несомненно. Можно ли считать речь *психофизиологическим процессом*, как постулирует психофизиология, трактовать ее в ракурсе *внутренних драйвов* и *эмоций*, как предпочитает динамическая психология, или в свете *личностных характеристик*, как свойственно психологии гуманистической? Да, можно. Проблема заключается в том, что каждый отдельно взятый такой подход неизбежно будет ограниченным и односторонним, ибо *речь как сложный психологический, а точнее психолингвистический, феномен совмещает в себе все эти психологические аспекты*, которые к тому же взаимопроникаемы и взаимообусловлены. Речь является и первым, и вторым, и третьим, и четвертым, и пятым одновременно, не говоря уже о самой главной, *лингвистической*, ее стороне. Поэтому мы и предлагаем иной – комплексный, многофункциональный подход, рассматривающий речь во всей полноте и многогранности ее аспектов и функций. Такой подход можно назвать *«интегративной теорией речи».*

Совершенно несправедливо, на наш взгляд, было бы отринуть завоевания общепризнанных, но таких разных психологических школ, ибо каждая из них обладает своей несомненной ценностью. Более того, для построения многомерной психолингвистической модели речи нам просто необходимо использовать лучшие достижения всех психологических направлений, переосмыслить их и интегрировать в единую целостную теорию.

Мы убеждены в том, что настал, наконец, момент начать отступать от сформировавшихся стереотипов и стандартных установок, догматических и конформных решений. Мы ратуем за развитие новой психологической школы, соответствующей новому времени демократизации и всемерной интеграции, которое закономерно охватывает и область науки. Название такой научной школы может звучать как *«интегративная психология»*, и

хотя этого термина нет пока практически ни в одном психологическом словаре, ростки такого направления психологии уже отчетливо видны и активно развиваются, в частности, в области *«интегративной психотерапии»* [358].

Эти вехи времени начинают просматриваться и во все увеличивающемся количестве идей и цитат из зарубежных источников в современных работах отечественных психологов и психолингвистов. Правда, по большей части, инородные идеи все же пока стараются приспособить под старый понятийный аппарат, а иногда используют и в полном отрыве от общей системы: отдельные мысли либо просто вырезаются из контекста соответствующей теории, либо их оказывается невозможным подогнать под устоявшиеся взгляды. Так, в частности, в работах по речевой деятельности фундаментальные положения, взятые из зарубежных школ об эмоциях и психофизиологических процессах, т. е. то, что в теории деятельности числится за «низшим» уровнем психологических явлений, часто оказываются никак не «состыкованными» с уровнем «высшим», т. е. уровнем осознанных и спланированных речевых действий.

«Интегративная психология» предполагает, по нашему убеждению, не механистическое соединение разнородных теоретических постулатов, что характерно для эклектического подхода к науке, а концептуальный синтез ключевых понятий различных психологических школ и систем. Причем в нераздельный комплекс таких понятий непременно должно включаться (и выводиться на первый план) и то понятие, которое разрабатывается при помощи данного «холистического» психологического аппарата. В нашем случае составной и неотъемлемой частью «интегративной психологии» является *«интегративная теория речи»*, способная, на наш взгляд, расширить границы современной психологии и психолингвистики.

Глава III
Психолингвистика: новое время – новый взгляд

Психолингвистика или лингвистическая психология – концепция единой науки

В этой главе мы представляем *междисциплинарный взгляд на психолингвистику как современную науку, рассматривая ее, в духе нового времени, в концептуальном синтезе с психологией речи.*

Нам созвучны слова А. А. Леонтьева, который еще на заре психолингвистики говорил, что «возможна в сущности не одна, а множество психолингвистик, отвечающих различным пониманиям языка, психики и структуры процесса коммуникации» [440, с. 6]. В этой работе мы предлагаем свою версию подходов к данной науке.

С одной стороны, психолингвистика появилась на свет как новый исторически закономерный виток в сближении лингвистической и психологической наук, с другой же – как отклик на настоятельные требования целого ряда смежных с ней дисциплин, (таких как педагогика, дефектология, медицина (включая нейрофизиологию и психиатрию), криминалистика, политология, наука о массовой пропаганде, коммуникации и рекламе, военная и космическая инженерия и многих других), помочь им в решении прикладных задач, связанных с речью [222, с. 21]. Тем не менее, она приобрела, по большей части, не практический, а сугубо теоретический характер и оказалась разобщенной на два лагеря – психологический и лингвистический. Более того, несмотря на все призывы к единению, эта наука трактуется языковедами все же лингвистически, и все, что не вмещается в узкие рамки такого понимания, выводится ими в зону психологии речи.[2]

И если отечественная лингвистическая традиция подчеркивает в психолингвистике языковедческое начало, определяя ее как «науку, изучающую процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотнесенности с системой языка» [238, с. 404], то А. С. Ребер (A. S. Reber) – автор одного из самых авторитетных американских психологических словарей – подчеркивает, что психолингвистика как постоянно развивающаяся научная отрасль представляет собой неотъемлемую часть психологии; в широком смысле психолингвистика занимается всеми вопросами, имеющими отношение к речевым явлениям любого рода. Подотрасли психолингвистики, отмечает он, включают проблемы овладения речью и обучения речи, психологию чтения и письма, билингвизм, прагматику как науку о функционировании

языковых знаков в речи, теорию речевых актов, вопросы грамматики, взаимоотношения речи и мышления и т. п. В связи со всеобъемлющим характером речевой деятельности и речевого поведения человека, говорит А. С. Ребер, психолингвистика полноправно вторгается и в иные, смежные с собой области, например, такие, как когнитивная психология, психология памяти и других познавательных процессов, наука о переработке информации, социолингвистика, нейрофизиология, клиническая психология и т. д. [544, с. 615].

Схожий в основных чертах подход к психолингвистике мы встречаем и в отечественном учебнике «Общая психология» под редакцией Е. И. Рогова, где предлагается следующее понимание этого вопроса: «Если язык – объективная, исторически сложившаяся система кодов, предмет специальной науки – языкознания (лингвистики), то речь является психологическим процессом формулирования и передачи мысли средствами языка. Как психологический процесс речь является предметом раздела психологии, называемым «психолингвистикой» [297, с. 266].

Часто между психолингвистикой и психологией речи фактически ставится знак равенства. Такой подход мы встречаем у многих не только прошлых, но и современных исследователей, авторов научных трудов и справочных изданий. Так, например, один из последних академических справочников «Современная психология» под редакцией В. Н. Дружинина (1999) констатирует, что в настоящее время отмечается «мягкое» и свободное использование терминов «психолингвистика», «психология языка» и «психология речи» и что в материалах, публикуемых под данными рубриками, обсуждаются практически идентичные проблемы [415, с. 266]. В справочнике говорится, что «такая терминологическая неустойчивость не случайна – она отражает смену научных представлений… и в большой мере связана со сближением или, напротив, противопоставлением основных понятий – языка и речи» [415, с. 266]. В нем приводятся исторические факты того, что вплоть до XX века сохранялось целостное рассмотрение речевой способности человека, восходящее к идеям В. Гумбольдта и В. Вундта, когда ученые тесно связывали речь и язык, и понятия «психология речи» и «психология языка» употреблялись синонимично. С разграничением Ф. де Соссюром языка и речи (речь он считал явлением преходящим и неустойчивым, а язык – явлением социальным с системной организацией) психология речи была строго отделена от языка и последний передан в ведение лингвистики. «Однако, – отмечается далее в справочнике, – установленные рамки оказались, безусловно, тесными для

сколько-нибудь полного и непредвзятого исследования речевой способности человека… В 50-е гг. нашего века преграды между исследованиями языка и речи были преодолены. Возникла психолингвистика – отрасль науки, направленная на сближение и соединение лингвистических и психологических данных… В терминологическом же плане все исследования, которые прежде относились к кругу психологии речи или языка, квалифицируются теперь как психолингвистические» [415, с. 266].

Для подобных точек зрения, на наш взгляд, имеются самые веские основания, поскольку часто, особенно в экспериментальных условиях, провести четкую границу между этими дисциплинами, т. е. психолингвистикой и психологией речи, бывает невозможно.

Признавая право на жизнь всех вышеописанных мнений, мы подчеркиваем, что наша работа по исследованию речи и созданию системы ее обучения является симбиозом теории, эксперимента и практики. Поэтому она проводилась комплексно, как в русле психологии речи (в контексте общей психологии), так и в русле психолингвистики, понимаемой нами расширенно – как концептуальный синтез обеих наук. Здесь хотелось бы вспомнить мудрые слова А. А. Потебни, украинского и русского филолога и философа, который еще в середине 50-х годов XIX века также приветствовал «сближение языкознания с психологиею, при котором стала возможна мысль искать решения вопросов о языке в психологии и, наоборот, ожидать от исследований языка новых открытий в области психологии, возбуждая новые надежды…» [329, с. 45]. А. А. Потебня мечтал о создании науки, которая называлась бы «лингвистической психологией». Казалось бы, психолингвистика явилась на свет как воплощение ожиданий и чаяний ученого. Но, к сожалению, в связи с логичным и общим для последующего этапа истории развитием разных дисциплин не вширь, а вглубь, доскональной их детализацией отечественная психолингвистика оказалась зажатой, по большей части, все в тех же в узких рамках языкознания. И как бы не хотелось поверить в замечательные слова в справочнике по психологии под редакцией В. Н. Дружинина о соединении в психолингвистике лингвистических и психологических наук и в выдвинутый там тезис, что разделение «речь – объект психологии, язык – лингвистики» в настоящее время теряет свою силу, на деле (в силу устоявшихся традиций обеих наук, особенно языкознания) такое положение до сих пор остается спорным.

Наша работа – это попытка сделать данный тезис былью. Она навеяна свежим дыханием времени и связана с настоятельными

требованиями жизни: приблизить, по возможности, теоретическую психолингвистику к реальному человеку. Это стало вероятным лишь в результате ее закономерного расширения в сторону психологии, их синтетического, но естественного слияния, что позволило максимально раздвинуть границы исследования и свободно и непредвзято рассматривать такое сложное, многогранное и многоплановое явление, как речь.

Нам кажется, что термин А. А. Потебни «лингвистическая психология», с таким провидением предсказанный им еще 150 лет назад, оказался как никогда актуальным в наши дни и наиболее точно и полно раскрывает суть нашей работы. Впрочем, и термин психолингвистика, в широком его понимании, тоже вполне органично отражает ее содержание.

Психолингвистика представляется нам наукой воистину междисциплинарной, основной задачей которой является комплексное, интегративное изучение речи – во всей многогранности ее лингвистических и психических сторон.

Об определении психолингвистики, ее объекте и предмете

Говоря об имеющихся определениях психолингвистики, необходимо напомнить, что долгое время ее синонимом в нашей стране была «теория речевой деятельности», родоначальником которой признан А. А. Леонтьев. Одно из его определений 60-х годов, в котором говорится, что «предметом психолингвистики является речевая деятельность как целое и закономерности ее комплексного моделирования» [222, с. 18], и послужило, собственно, причиной такого синонимичного употребления терминов. Понятие «речевая деятельность» стереотипно входит в абсолютное большинство существующих отечественных определений психолингвистики.

Обратимся к ряду иных определений психолингвистики, встречаемых как в нашей, так и в зарубежной литературе. Если не фиксировать внимание на самых общих и всеобъемлющих дефинициях, часто попадающихся на Западе и в стиле бихевиоризма – таких, как, например, у А. С. Ребера, который считает, что «в широком смысле психолингвистика занимается всеми вопросами, имеющими отношение к речевым поведениям любого рода» [544, с. 615], то одна из самых кратких и отмечающих, в какой-то мере, ее прикладной характер – принадлежит С. М. Эрвин-Трипп и Д. И. Слобину (S. M. Ervin Tripp & D. I. Slobin). Они определили психолингвистику как «…науку об усвоении и использовании структуры языка» [524, с. 435]. Данное определение достаточно поверхностно и механистично, если принять к сведению все обсуждаемое выше, ибо усвоить и использовать структуру языка человек может и словно робот, однако речью это ни в коей мере не станет.

Как отмечалось выше, отечественная психолингвистика практически вся без исключения продолжает традиции «речевой деятельности», с точки зрения которой и даются определения самой психолингвистики и, таким образом, по нашему мнению, сужается как ее предмет, так и сам объект. Так, А. А. Леонтьев утверждает, что «объектом психолингвистики, *как бы его ни понимать, всегда* (курсив наш. – И. Р.) является *совокупность речевых событий или речевых ситуаций*» [222, с. 16]. Здесь, несмотря на стремление автора определения к широкому обобщению, объект психолингвистики представлен лишь во внешнем и достаточно узком плане. «Речевое событие» и «речевая ситуация» (как и любое событие и ситуация) – это всегда уже

внешний результат, но ему предшествуют и в него включаются внутренние процессы – такие, как восприятие и порождение речи на глубинных психофизиологическом и психическом уровнях, и это тоже, по нашему мнению, а может быть в первую очередь, является объектом психолингвистики.

Кроме того, психолингвистика в трактовке языковедов, делая все больший поворот в сторону «антропоцентризма» [19, с. 62], т. е. человека, остается тем не менее достаточно традиционной «языковой», т. е. повернутой в направлении знака и абстрагированной от человека областью знаний. В качестве иллюстрации такого утверждения приведем следующее определение. Так, Е. С. Кубрякова пишет: «В психолингвистике … в фокусе постоянно находится связь между содержанием, мотивом и формой речевой деятельности, с одной стороны, и между структурой и элементами языка, использованными в речевом высказывании, с другой» [208, с. 18]. В данном определении вновь фигурируют всего две стороны – речевая деятельность (хотя и представленная в развернутой формулировке) и язык.

«Предметом психолингвистики, – говорится в работе Б. Е. Арамы и А. М. Шахнаровича, – является изучение природы и структуры языковой способности и ее реализации в речевой деятельности, взаимосвязей языка как системы с языковой способностью человека, обеспечивающей «жизнь» этой системы» [19, с. 63]. Это определение кажется нам намного удачнее, если бы языковая способность как предмет психолингвистики не рассматривалась здесь скорее лишь лингвистически и не ограничивалась опять-таки рамками речевой деятельности.

Наконец, остановимся на одном из последних определений А. А. Леонтьева, который пишет: «Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека, с другой» [222, с. 19]. Данное определение мы могли бы принять практически полностью, если бы заменили в нем термин «речевая деятельность» на более широкий и емкий термин «речь», в котором речевая деятельность, по нашему мнению, занимает хоть и достойное, но не единственное место. Ведь, в сущности, под речевой деятельностью, согласно А. А. Леонтьеву и его последователям, и понимается сам феномен речи.

Как мы уже не раз отмечали, с «деятельностной» трактовкой речи (ни в коей мере полностью не отвергая ее) мы согласны лишь частично. Напомним, что в русле нашего расширенного междисциплинарного исследования мы рассматриваем речь не

только как *речевую деятельность и средство общения, но и как высшую психическую функцию человека, его психический и психофизиологический процесс.* Неоднократно сформулировав в своих работах данное определение, мы с удовлетворением обнаружили в одном из последних изданий трудов Л. М. Веккера (выдающегося отечественного психолога, вынужденного эмигрировать в свое время в США, но, к счастью, активно печатаемого в нашей стране теперь) дефиницию речи, во многом перекликающуюся с нашими собственными взглядами и идеями. В данном издании под названием «Психика и реальность: единая теория психических процессов» Л. М. Веккер подчеркивает, что «*речь как средство общения, акт деятельности и психический процесс* (курсив наш. – И. Р.), т. е. как тесно связанные между собой три аспекта речи… до недавнего времени изучались порознь» [80, с. 610]. Далее он пишет, что «современная наука – это является одним из ее существенных достижений – позволяет охватить единым концептуальным аппаратом все три аспекта речи» [80, с. 610].

Именно эту задачу, рассматриваемую Л. М. Веккером как наиболее актуальную и которую мы сами поставили перед собой, приступая к данному исследованию, мы и стараемся решить в нашей работе. С теми лишь оговорками, что мы рассматриваем речь не только как психический, но и психофизиологический процесс (ведь хотя эти процессы и напрямую связаны, тем не менее несколько отличны: психофизиология изучает психику в единстве с ее нейрофизиологическим субстратом), а также не как акт деятельности, что подчеркивает некоторую единичность речевого действия, а просто деятельность или даже особого рода активность, ибо речь может быть не только внешней, но и внутренней, на акты плохо разделяющейся, и в речи присутствует множество механизмов, на уровне сознания не работающих. Кроме того, мы считаем возможным рассматривать речь также как особого рода (речевое) поведение человека и психическое свойство его личности. В своем подходе к речи мы выдвигаем тезис *единства семиотической системы, психики, психофизиологии, поведения и деятельности*. Таким образом, мы пытаемся «охватить единым концептуальным аппаратом» не три, а по крайней мере пять аспектов речи, причем с подаспектами: так, например, психика представляет собой единство когнитивных, эмоциональных и волевых процессов, психических свойств и состояний личности; она представляет собой единство сознательного и бессознательного, впрочем, как сознательным, так и бессознательным может быть и поведение человека (в том числе речевое), т. е. внешнее проявление его психики.

Такое широкое понимание речи важно для нас потому, что, в первую очередь, мы подходим к этому явлению в прикладном плане, практически – нам необходимо в кратчайшие сроки обучить взрослых людей иноязычной речи, и сделать это нужно наиболее эффективно и результативно. Задача такого уровня сложности подлежит решению в одном единственном случае – если постараться как можно глубже проникнуть в сущность явления (конкретно для нас – речи) и попытаться разгадать замысловатые принципы действия его законов. Великий психолог и педагог К. Д. Ушинский писал: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» [452, т. 5, с. 36].

Наше понимание речи было выведено не только на основании прочтения и переосмысления большого количества книг, но и на основании интуиции и эксперимента – многолетнего и тщательного наблюдения за несколькими сотнями людей, овладевающими с нашей помощью иноязычной речью. И именно на таких предпосылках, выраженных К. Д. Ушинским, и комплексном понимании речи, выстраданном нами в результате кропотливой теоретической, экспериментальной и практической работы (сформулированном выше), и построена наша система обучения иноязычной речи взрослых людей, которую мы считаем психолингвистической; и те тренинги, которые входят в интегративный комплекс этой системы, оказываются действенными именно в силу того, что охватывают и развивают у человека все множество речевых граней.

Для нас овладение человеком иноязычной речью означает, что она стала неотъемлемой частью его самого, его мыслей и чувств, его сознания и подсознания; что она вошла в психику человека естественно и органично, и он управляет ею не только на уровне осознанности, но и не задумываясь, на уровне автопилота. Научиться оперировать языковыми знаками, конструировать из них фразы и даже целые тексты, можно чисто механически, как и математическими символами, однако такое говорение, хоть и может являться по целому ряду признаков речевой деятельностью, собственно речью еще не будет. «Речь, – пишет Рубинштейн, – полноценная речь человека – не система знаков, значение и употребление которых может быть произвольно установлено и выучено, как выучиваются правила оперирования алгебраическими знаками…» [377, с. 397]. Для овладения подлинным словом, добавим мы, необходимо, чтобы

оно было не просто выучено, а стало органичной частью, не только памяти человека, но и всей его психики, состоящей как из сознательных, так и бессознательных зон. Все психические процессы (без исключения), как когнитивные, так и эмоциональные, не просто сопряжены с речью и служат помощниками в ее образовании, но и являются непременными речевыми составляющими. Горячо отстаивая данный тезис, ибо, как мы сказали, он был сформулирован и проверен нами в ходе многолетней экспериментальной и практической работы, мы опять-таки нашли подтверждение нашим идеям в работе Л. М. Веккера, который говорит о «единой теории всех психических процессов», включая и даже выдвигая на первый план речь, называя эти процессы «сквозными», в том смысле, что они не только взаимопроникаемы, но и едины [80, с. 491, с. 605–606].

Иноязычная «выученная речь», успехов в которой добились только за счет осознанной познавательной деятельности, основанной на работе произвольного внимания и памяти, но не ставшая органической частью всей психики человека, которую, однако, многие (особенно педагоги) по традиции называют речевой деятельностью, недаром бывает искусственной и скованной. Чаще всего ее характеризует русскоязычный акцент и такое же русскоязычное построением фраз (на этот счет даже возникло крылатое выражение «смесь французского с нижегородским») – человек строит эту речь из языковых знаков как домик из кирпичей, осознанно и целенаправленно, сообразуясь, главным образом, с законами и моделями родного языка, но ни о каком автоматизме, порождаемом работой бессознательных пластов психики, говорить не приходится. Люди, учившие язык таким конструктивистско-механистическим способом, испытывают большие сложности и с пониманием речи (многие утверждают, что они просто ее не «слышат», речь представляется им неразборчивым шумом), а дело в том, что при их обучении естественные законы восприятия речи, первичные при овладении речью, не только не учитывались, но и были нарушены. Для нас ученик овладевает иноязычной речью тогда, когда ему вдруг начинают сниться сны на иностранном языке, когда, неожиданно для себя, человек замечает, что он стал на нем думать, и когда осознает, что ему намного проще написать письмо или сочинить рассказ прямо на иностранном языке, а не переводить с русского – в обыденной жизни такое владение иностранным языком называется свободным.

Когда мы думаем о назначении психолингвистики, то считаем одной из первейших ее задач помогать людям в овладении иноязычной речью в той степени свободы, о какой мы

только что говорили. И именно поэтому стараемся разобраться не только во внешних, но и во внутренних психических законах речи, которые работают как на уровне сознания, так и подсознания, полагая, что и те и другие должны явиться предметом психолингвистического изучения.

Исходя из всего вышесказанного, мы предложили бы следующее определение психолингвистики. *Психолингвистика – это наука о человеческой речи, рассматриваемой комплексно – психологически и лингвистически: как средство общения (т. е. языковой код, языковая система), психический и психофизиологический процесс, речевая деятельность и поведение, особое свойство человеческой личности.* Предметом и объектом психолингвистики, соответственно, является речь во всей многогранности ее лингвистических и психических сторон.

Речь: индивидуальное и социальное. О психолингвистических универсалиях: языковое и психическое

У отечественных психолингвистов-языковедов настолько сильны до сих пор «соссюровские» традиции чистой лингвистики, что даже в своих психолингвистических работах, несмотря на настоятельные требования времени к объединению языкознания с психологией, они стараются эти области науки развести как можно дальше, а в своих исследованиях речи выделять только лингвистические феномены. Эти традиции, восходящие к дихотомии «язык-речь», отражаются в стремлении все противопоставить. Так, например, мы встречаем в одной из работ такие положения: «1. Лингвистика противопоставляет язык как систему языку как процессу (речи)… 2. Современная психология речи противопоставляет механизм (языковую способность) и процесс (речевую деятельность)… 3. Для психолингвистики характерно противопоставление языка как системы и языка как способности (языка как речевого механизма)» [19, с. 62–63]. А также, отмечая современный виток в развитии психолингвистики, авторы работы предполагают противопоставление – «триада «язык – языковая способность – речевая деятельность» [19, с. 62].

Не будем спорить, противопоставления исследуемых явлений на начальных, аналитических, стадиях их изучения и на определенных уровнях развития науки вполне оправданны и даже необходимы, поскольку позволяют, абстрагируясь от самого феномена, строить его аппроксимированные модели с целью изучения принципов функционирования этого феномена. Однако аналитический этап исследования всегда предполагает последующий этап синтеза, и современный уровень развития науки не только допускает, но и настоятельно требует приступить к его осуществлению, потому что настало время (и современные научные данные этому способствуют) уже не противопоставлять, а объединять и рассматривать исследуемые явления не только во всей их полноте и многогранности, но и с применением данных смежных наук, т. е. междисциплинарно.

Далее в цитируемой работе указывается, что «следует различать: а) язык как абстрактную надындивидуальную систему, б) языковую способность как механизм (функцию индивида), и в) речь как индивидуальный акт реализации языковой способности» [19, с. 63]. Данные положения нас заинтересовали, поскольку показались дискуссионными: речь рассматривается в них не как

феномен, принадлежащий человеку, а точнее людям вообще, которые, несмотря на массу индивидуальных особенностей (в том числе речевых), обладают целым рядом общих (в нашем случае речевых) черт, а некому индивиду, т. е. человеку, наделенному по определению особыми, характерными только ему личностными качествами.

Надо сказать, что такое понимание, когда язык квалифицируется как явление обобщенное, социальное, а речь – как явление индивидуальное, широко распространено в современном языкознании не только со времен Ф. де Соссюра, но и со времен намного более ранних – с середины XIX века. Хотя воззрения языковедов того времени и Ф. де Соссюра кардинально различались, и речь была отнесена теми и другим к явлению индивидуальному совершенно по различным причинам, тем не менее и по сей день, как результат, в языкознании сохранился вывод – речь принадлежит индивиду.

Если «языковеды второй половины XIX и начала XX века, преодолевая универсализм … натуралистов (Шлейхер), все более и более углублялись в исследования языковых фактов и доводили свои исследования до речи отдельного человека», и таким устремлениям – «довести исследования до индивида» – способствовали «успехи новой науки – психологии», причем в крайнем своем проявлении такие усилия «доходили до отрицания языка как достояния коллектива» [363, с. 26], то воззрения Ф. де Соссюра были совершенно обратными. Основные их положения сводятся к следующему: чтобы понять, что такое язык, говорил Ф. де Соссюр, «надо отойти от индивидуального акта и подойти к явлению социальному» [420, с. 37]. Он писал: «Изучение языковой деятельности распадается на две части: одна из них, основная, имеет своим предметом язык, т. е. нечто социальное по существу и независимое от индивида… другая – второстепенная, имеет предметом индивидуальную сторону речевой деятельности, т. е. речь, включая говорение» [420, с. 42]. Подчеркивая социальность языка и индивидуальный характер речи, Ф. де Соссюр утверждал, что язык есть «социальный элемент речевой деятельности вообще, внешний по отношению к индивиду, который сам по себе не может ни создавать язык, ни его изменять» [420, с. 39], а явление речи «всегда индивидуально, и в нем всецело распоряжается индивид; мы будем называть его речью (parole)» [420, с. 38].

Так или иначе, в сознании языковедов закрепилась формула – язык социален, речь индивидуальна.

Совершенно очевидно, что при подобном толковании речь становится явлением, лишенным универсальных свойств, не

подлежащим абстрагированию и научному обобщению, между тем – это не совсем так. Речь, безусловно в чем-то индивидуальна, т. к. принадлежит каждой отдельной личности и несет на себе отпечаток индивидуальных свойств этой личности, но она и явление социальное, если посмотреть на нее глазами науки сегодняшнего дня. Такое положение особенно существенно в нашей работе, ибо ее цель – создание обучающей системы иноязычной речи: ведь если речь индивидуальна, то вряд ли ей можно научить других людей.

Мы считаем очень важным отметить, что если языковеды, даже психолингвисты, подходят к речи как к готовому произведению и изучают ее с точки зрения описания языковых средств (при этом уже не столь важно, что это речь индивида и как ее называть – говорение или речевая деятельность: ведь она несет в себе лингвистические, т. е. универсальные, свойства и других индивидов данного языкового сообщества и эти свойства в этой речи лишь оживают, проявляются), то мы подходим к речи как бы с обратной стороны. Перед нами стоит совершенно противоположная задача – нам нужно эту речь в индивиде «породить», причем не в одном, а сразу в нескольких – в целой группе индивидов. И если признать, что речь – это явление не только лингвистическое, но и психическое, то для того, чтобы она стала для каждого человека в группе речью личной, индивидуальной – неотъемлемой частью его ума и души, нам нужно обнаружить в этой речи те универсальные, помимо языковых, психические функции, которые составляют основу речеобразовательных механизмов, и развить их в индивидуальном направлении.

Отмечая «индивидуалистическое» направление психологии середины XIX – начала XX века, необходимо сказать, что среди всего множества работ были и такие, которые подчеркивали не только «индивидуальность», но и «социальность» речи. К таким выдающимся трудам принадлежат, в частности, работы И. А. Бодуэна де Куртенэ, А. А. Потебни, Л. В. Щербы. Так, И. А. Бодуэн де Куртенэ в статье «Языкознание или лингвистика, XIX в.» (1901) писал, что «кардинальным требованием объективного исследования должно быть убеждение в безусловной психичности (психологичности) и социальности (социологичности) человеческой речи» [473, с. 482], и в этой связи психология именуется у него базисной наукой языкознания. Он призывал проводить речевые исследования не с точки зрения индивидуальной психики, а с точки зрения опытной, экспериментальной психологии как науки объективной, имеющей дело с изучением отражения внешних воздействий на

психическую жизнь человека [473, с. 483]. Эти идеи И. А. Бодуэна де Куртенэ развивал в своих работах Л. В. Щерба. В частности, он пишет статью «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» [505], где выделяет в языковых явлениях три основных аспекта: 1) «словари и грамматики языков, созданные в результате умозаключений, которые делаются на основе всех (в теории) актов говорения и понимания в некоторую эпоху жизни общественной группы» – то, что можно назвать системой языка, 2) «совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке, в ту или иную эпоху жизни данной общественной группы» – т. е. то, что Л. В. Щерба называл «языковым материалом», но что в современном понимании можно назвать и речью, 3) «психо-физиологическую речевую организацию индивида», и хотя термин «индивид» перекочевал во многие труды современных лингвистов в смысле «индивидуальный», Л. В. Щерба подразумевал в нем и социальный оттенок. Это станет очевидным, если почитать, например, другие его работы. Так, обсуждая фонетический метод в языкознании, Л. В. Щерба писал: «Строго говоря, единственным фонетическим методом является метод субъективный, так как мы всегда должны обращаться к сознанию говорящего на данном языке индивида, раз мы желаем узнать, какие фонетические различия он употребляет для целей языкового общения, и другого источника, кроме его сознания, у нас вовсе не имеется» [473, с. 452]. Если остановиться в цитировании на данных словах и вырвать цитату из контекста, то покажется, что Л. В. Щерба говорит именно об индивиде, но послушайте, о чем он пишет далее. «Для лингвиста, – подчеркивает Л. В. Щерба, – драгоценны все, хотя бы самые наивные заявления и наблюдения туземцев (во множественном числе. – И. Р.) – они в большинстве случаев, при надлежащей их интерпретации, имеют гораздо больше цены, чем наблюдения ученых исследователей, принадлежащих к другой языковой группе» [473, с. 452]. Таким образом, употребляя термин индивид, Л. В. Щерба вкладывает в него и собирательный смысл. И это всегда нужно понимать экспериментаторам, ведь для объективации метода и его результатов необходимо привлечь не просто индивида, а большую и репрезентативную группу индивидов – только тогда исследование можно будет назвать строго научным. Признавая глубину мыслей и идей Л. В. Щербы, их актуальность и для науки сегодняшнего дня, мы призываем лишь более осторожно пользоваться формулировками ученого, ибо они были созвучны его времени.

Тем не менее, если психология середины XIX – начала XX века находилась все же на стадии детализации индивидуальных

психологических явлений, что в крайнем своем выражении приводило к отрицанию в них социального, то психология сегодняшнего дня стремится к обнаружению в индивидуальном того типологически общего, социального, что может служить основой, ориентиром в создании различных обучающих, коррекционных и лечебных программ. Хоть эти программы и личностно центрированы, т. е. направлены на развитие каждой отдельной личности, они опираются на общие закономерности развития психики. Если подходить к психолингвистике как к науке о речи также с сегодняшних позиций, то надо признать, что социальным является не только язык, но и огромная доля психического, чем речь характеризуется. В случае же допущения, что универсальным, надындивидуальным является только язык как система, то говорить о психолингвистических и психологических методах обучения иноязычной речи не приходится: она может изучаться лишь как языковой код, как лингвистический предмет, ибо в такой трактовке все остальное в речи выносится в зону нестабильного, индивидуального, преходящего.

По нашему мнению, если психолингвистика наука, то и все ее объекты, и речь в том числе, являются понятийными, абстрактными, они не могут быть индивидуальными или субстанциональными. А. А. Леонтьев справедливо заметил, что объектом науки является «*совокупность* (курсив наш. – И. Р.) индивидуальных объектов научного исследования», а «система абстрактных объектов» образует ее предмет [222, с. 7].

Не спорим, речь, конечно же, принадлежит каждой отдельной личности, но она, как социальный, психофизиологический и психический феномен, принадлежит и всем людям. Поэтому речь является не только индивидуальным объектом исследования, но объектом именно совокупным, и ее предметом служит целая система абстрактных объектов – языковая и речевая способность, процессы восприятия и порождения речи, которые представляют психолингвистические универсалии. Определение же речи «как индивидуального акта реализации языковой способности» [19, с. 63] может быть верным только лишь относительно частного речевого случая, но не для общей, итоговой формулировки. Так, мы можем сказать, что речь спикера при открытии заседания Государственной Думы – это индивидуальный речевой акт и реализация языковой способности спикера как индивида. Но когда мы говорим, что речь человека отличается от речи обезьян, птиц и дельфинов, мы имеем в виду общечеловеческую способность воспринимать, порождать и использовать речь в качестве средства общения. Способностью к речи обладают не

только индивиды, но вообще все здоровые люди, независимо от расовой, национальной или половой принадлежности. Эта речь человека представляет не только язык как универсальный код для общения определенной национальной группы, но и высшую психическую функцию человека, работу его психофизиологических процессов, и это, несмотря на множество индивидуальных особенностей, так же универсально, как и язык. Языковая способность человека – это тоже психолингвистическая универсалия, а не только механизм или функция индивида.

Справедливости ради, нужно отметить, что концепция соссюровского разграничение науки на язык – речь, где язык представлялся системной организацией, а речь определялась как нечто индивидуальное, преходящее и неустойчивое, в последнее время стала подвергаться, особенно со стороны психологов, достаточной корректировке. Впрочем для традиционных лингвистов это не имело (да не имеет порой и сейчас) особого значения, ибо единственным объектом, достойным научного изучения ими считался только язык. Все остальное (в том числе саму речь) традиционная лингвистика отринула и исключила из своего научного арсенала, причислив к рангу явлений экстра– или паралингвистических. Новое свежее течение в языкознании в сторону расширения своих интересов (прежде всего в сторону психологии), приближения этой науки к человеку, порождающему, воспринимающему и использующему язык, бурное развитие психолингвистики как особого раздела языкознания, возвращает законное место речи в сфере приоритетов данной науки. Тем не менее малоисследованность самого феномена речи, недостаточное понимание его законов и природы, приводит еще подчас к искажениям и неточностям в речевых определениях и формулировках.

Корни таких неточностей следует искать в смешении уровня субстанционального, относящегося к самому явлению – объекту исследования, с уровнем, представляющим собой результат исследования – абстрактными понятиями и моделями научного познания, которое наблюдается в языкознании весьма часто и всегда приводит к путанице при интерпретации взаимоотношений языка и речи. Уже на самом раннем этапе развития языкознания наметилась тенденция к разграничению самого явления речи и понятий науки, познающей это явление. Отсюда именно происходит классическая дихотомия: язык – речь. Раздел сфер материальной и научно-абстрактной Ф. де Соссюр закрепил в известной недвусмысленной формулировке о том, что лингвистические (языковые) ценности «характеризуются свойством не смешиваться с осязаемым элементом, служащим им

в качестве субстрата» (речью) [420, с. 114–117]. Позже совершенно правильный тезис Ф. де Соссюра был истолкован некоторыми лингвистами главным образом в том духе, что этот субстрат представляет для языка нечто вторичное и с этим вторичным языковед может и не считаться, лишь бы языковая модель была удобной, симметричной и экономной. Таким образом, лингвистическую, научную сферу стал составлять исключительно язык, о чем Ф. де Соссюр говорил прямо: «Единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для самого себя» [421, с. 7].

Психолингвистика, родившаяся достаточно поздно, но вернувшаяся в каком-то смысле к идеям В. Гумбольдта, А. А. Потебни и И. А. Бодуэна де Куртене [114; 329; 52], которые писали о «психической сущности человеческого языка», расширила как объект, так и предмет своего исследования до уровня речи, относившейся по логике Ф. де Соссюра исключительно к субстрату. Той речи, которую на самом деле нужно рассматривать не просто как субстрат и «функцию индивида» [19, с. 63], а как функцию целого класса индивидов, т. е. общечеловеческую, и как объект, достойный психолингвистического исследования. Более того, сегодняшней психолингвистике необходимо стремиться к все большему стиранию граней между собой и психологией речи, т. к. современный уровень прикладных психолингвистических задач требует многостороннего, комплексного их решения.

Именно такое, комплексное, решение и предлагает разработанная нами система обучения иностранным языкам, которую мы считаем в широком смысле психолингвистической и которая, как показывает пятнадцатилетняя практика ее применения, способна помочь взрослому человеку овладеть иноязычной речью фактически как родной.

Глава IV
Групповая психотерапия и психокоррекция – новое направление в обучении иноязычной речи

Психотерапия и психокоррекция как средство обучения взрослых людей

Изложение принципов нашей обучающей системы в данной главе и далее будет опираться на концептуальные положения о речи, высказанные раньше. Еще раз подчеркнем, что эта система междисциплинарна, интегративна и не является чисто теоретическим построением – это система работающая, выверенная многолетней практикой и сотнями учеников, активно владеющими иностранными языками благодаря ей.

В центре нашей обучающей системы стоит человек, личность, не в абстрактном понимании этого термина (что тоже отличает нашу систему от некоторых других, лишь декларирующих личностный подход), а в самом, что ни на есть, конкретном. На обучение к автору приходят взрослые люди, очень разные, каждый с собственными сомнениями и тревогами, чаяниями и надеждами, которым нужно не просто помочь выучить язык, но помочь психологически, хотя в большинстве случаев они этого даже не подозревают. Более того, чаще всего это бывают люди с отрицательным опытом изучения иностранного языка, которые много раз и во многих местах начинали его учить, но каждый раз безрезультатно; это бывают и люди, которых по тем или иным причинам просто не взяли учиться, и, таким образом, как бы отвергнутые обществом. Всем им для успешного усвоения иноязычной речи бывает необходимо избавиться от страхов прошлых неудач, комплексов неполноценности, обрести в себе уверенность, осознать и реализовать себя как личность, развить свой интеллектуальный и творческий потенциал, научиться общению, а это значит научиться понимать себя и других. Как часто люди смотрят, но не видят, слушают, но не слышат, их речи похожи на монологи, а действия – на театр одного актера. Если речь – это средство и форма общения, то людям, помимо всего прочего, просто необходимо научиться владеть и искусством настоящего общения.

По системе автора, *обучение иноязычной речи как средству общения и самому общению происходит одновременно и в тесном взаимодействии*.

Казалось бы, идея эта не нова, но в большинстве языковых курсов, провозглашающих схожий принцип, используемые упражнения, под названием «коммуникативные», остаются таковыми лишь номинально. Как правило, дело не идет дальше искусственного разыгрывания диалогов или слабо

мотивированных заданий на обмен информацией, получение и передачу сообщений. При этом часто допускается ошибочное отождествление понятий – коммуникация и общение. Если *коммуникация – это лишь «смысловой аспект социального взаимодействия»* [355, с. 244], то *общение* – это понятие намного более емкое и многоплановое; оно, как минимум, *предполагает троякий аспект: коммуникативный, перцептивный и интерактивный*. Однако многие исследователи считают, что указанные аспекты не исчерпывают всей глубины процесса общения и выделяют в нем множество иных сторон и функций – таких, как, например, *контактная, информационная, побудительная, координационная, понимания, эмотивная («обмен эмоциями»), установления отношений, оказание влияния, деятельностная* [355, с. 245].

Общение – это сложный, многогранный процесс, который, прежде всего, предполагает обмен информацией между партнерами, осуществляемый знаковыми средствами (куда наряду с языком во всей его полноте, включая просодическую систему – логические ударения, интонацию, тембр, ритм, темп, паузы, – входят также жесты, мимика, пантомимика и иные экстралингвистичекие сигналы). Однако общение – это еще и установление и развитие межличностных контактов, которые вытекают из потребности людей в совместной деятельности, их взаимодействие, взаимовлияние, взаимовосприятие и понимание друг друга. Иными словами, общение – это настоящее искусство, которым владеет далеко не каждый пусть и взрослый человек. И именно на таком, глубинном, уровне и происходит, по нашей системе, обучение общению и одновременно с этим иноязычной речи.

Поскольку обучение общению, в том числе речевому, предполагает существенную личностную перестройку, то параллельно с этим, как отмечалось выше, у человека происходят значительные позитивные изменения в работе высших психических функций, сознании, преодолении психологической защиты. У человека улучшается психическое и даже физическое самочувствие, действие познавательных процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), увеличивается его творческий и умственный потенциал, происходит коррекция эмоциональной сферы, ломаются устоявшиеся стереотипы и застарелые установки, мешающие гибкости мышления и блокирующие восприятие нового, формируется адекватная самооценка, появляется уверенность в себе, т. е. человек достигает нормальной социальной адаптации, совершенствуется как личность. В то же самое время развитие человека как

личности, раскрытие всех его внутренних качеств и резервов, повышение культурного, духовного и интеллектуального уровня способствует улучшению его обучаемости и освоению иноязычной речи. Это полностью согласуется с концепцией Л. С. Выготского о развитии высших психических функций человека в процессе общения и освоения им культурных ценностей.

Нелишне здесь будет коротко указать, что недостаточная сформированность или недоразвитие некоторых частных психических процессов, так называемые задержки психического развития (психический инфантилизм, незрелость эмоциональной и волевой сферы), о которых принято говорить преимущественно в применении к психологии детства, но которые без должной и своевременной коррекции могут сохраняться и во взрослом возрасте, отрицательно влияют на развитие речевых навыков и функций как при постижении ребенком родного языка, так и при постижении взрослым человеком языка иностранного.

Влияние фактора «задержки психического развития» детей на их обучаемость письменной речи, а также причины нарушения у них чтения и письма, явления дислексии и дисграфии были хорошо описаны А. Н. Корневым в его очень интересной и полезной монографии «Нарушения чтения и письма у детей» [199]. Мы же еще раз подчеркнем, что схожие факторы, оказывают воздействие и на речевую (устную и письменную) обучаемость взрослого человека. Все выше сказанное частично объясняет, почему *основу предлагаемого нами обучения составляют психологическая коррекция и групповая психотерапия в форме психологических тренингов*.

Мы глубоко солидарны с известным психотерапевтом М. И. Буяновым в его убеждении «в надуманности и схоластичности утверждений некоторых специалистов, будто занятия психотерапией – прерогатива лишь врачей. Психотерапией, – пишет М. И. Буянов, – должны и могут заниматься и педагоги, и психологи, и врачи. Только каждому свое: психологам одно, учителям другое, медикам третье» [483, с. 5].

Другой известный психотерапевт М. Е. Литвак считает, что потребность в психотерапии, ее широкое распространение диктуется динамизмом нашей жизни, а потому психотерапевтические приемы могут успешно использоваться и педагогикой. «Современная жизнь, – говорит М. Е. Литвак, – меняет педагогическую концепцию. В соответствии с ней человека необходимо научить не только чему-то конкретному, но и быстро отказываться от всего устаревшего. Т. е. следует все время развивать психологическую гибкость, менять систему отношений. А ведь, пожалуй, психотерапия – единственная наука, которая

владеет техникой изменения отношения личности к себе, к людям, к труду. Собственно, это и является ее основной задачей» [241, с. 16].

Поэтому содружество терминов «психотерапия» и «педагогика» представляется нам более чем оправданным. Термин же «психокоррекционная педагогика» – вполне устоявшийся, однако мы расширяем сферу действия этой науки, считая, что она применима не только для обучения детей, но и для обучения взрослых.

Здесь нам хотелось бы уточнить сами понятия психотерапия и психокоррекция, ибо они не всегда трактуются однозначно, как в научной литературе, так и на практике. Так, одна из существующих точек зрения провозглашает полную идентичность этих понятий, что кажется нам не совсем верным. В наиболее авторитетном словаре под редакцией Б. Д. Карвасарского мы находим довольно удачное определение психотерапии, принадлежащее Р. Бастину. «В общих чертах Бастин [516] определяет *психотерапию как особый вид межличностного взаимодействия, при котором пациентам оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у них проблем или затруднений психического характера*» [358, с. 446]. Далее, «подчеркивая многоплановость психотерапии, он указывает на возможные представления о психотерапии: 1) как о методе лечения, влияющего на состояние и функционирование организма в сферах психической и соматической деятельности; 2) как о методе влияния или воздействия, приводящем в движение процесс научения; 3) как о комплексе явлений, происходящих в ходе взаимодействия и общения людей» [358, с. 446].

Все эти определения (хотя первое и с большими ограничениями) применимы к нашей системе обучения, которую мы называем *психотерапевтической*, ибо в ходе обучения иноязычной речи людям оказывается психологическая помощь и устраняются проблемы психического характера (при этом у них улучшается психическое и соматическое самочувствие). Более того, при освободившейся от затруднений психике легко запускаются механизмы научения, а групповая форма обучения способствует «благотворному воздействию одного человека на другого» [358, с. 23]. Но самая, пожалуй, главная причина, почему мы считаем применение психотерапии в обучении иноязычной речи не просто оправданным, но даже необходимым, заключается в том, что речь сама принадлежит психике человека, является ее психическим свойством и функцией, а следовательно, влияние на психику при помощи психотерапевтических средств

оказывается для развития и формирования иноязычной речи эффективным и действенным.

Под *психологической* же *коррекцией*, Б. Д. Карвасарский, и мы согласны с его мнением, понимает *«направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования…»* [358, с. 412]. В ходе обучения иноязычной речи мы специальными психологическими приемами и техниками достигаем исправления, если таковое необходимо, и развития всех психических процессов, свойств и состояний личности, которые, в свою очередь, помогают формированию такого психического процесса как речь. Таким образом, нашу систему обучения с полным правом можно назвать и *психокоррекционной.*

Такой подход не только позволяет интенсифицировать процесс обучения. Еще раз напомним, что в результате нашего учебного курса, который длится всего 7 недель (при режиме 3 вечерних занятия в неделю, 100 академических часов), человек достаточно свободно – на основе всей нормативной грамматики и в объеме 3–5 тысяч лексических единиц – начинает общаться на иностранном языке, что, отвлекаясь от всех иных плодотворных перемен, произошедших в человеке, является основной целью обучения. Подобный подход оказывается особенно оправданным в случае с труднообучаемыми людьми, которые являются таковыми (как только что отмечалось) по причине незрелости ряда психических функций, недоформировавшихся полностью (в силу тех или иных обстоятельств) со времен детства. Такие нарушения могут оказаться очень стойкими, трудно корригируемыми, ибо то, что еще очень гибко и, при должном усердии невропатологов, психологов, педагогов и родителей, в достаточной мере исправимо у ребенка, у взрослого человека, как правило, уже застарело и заскорузло. Тем не менее, практика показывает, что в случае, если подобные расстройства не являются специфическими (органическими), а лишь вторичны, то они поддаются коррекции и у взрослых людей. В нашем случае такая психокоррекция и обучение иноязычной речи объединены и как бы слиты воедино.

Отметим также и тот факт, что если еще 10–12 лет назад учебные группы формировались из людей способных, интеллектуально и эмоционально развитых, а труднообучаемый человек был в такой группе скорее редкостью, чем правилом, то в последние годы картина изменилась в обратную сторону. Это объясняется тем, что способные люди бывают в состоянии так или иначе (самостоятельно, с педагогом или в приличном «языковом заведении») все же подучить иностранный язык, а при современной открытости наших границ и попрактиковаться в

нем. К тому же, говоря о молодежи, за последнее десятилетие в школах и институтах иностранным языкам стало уделяться большое внимание, а осваивать иностранный язык в молодом возрасте намного легче. Другое дело, что предлагаемый нами метод предоставляет не просто краткосрочный, доступный и чрезвычайно эффективный путь познания, но также является интересным, захватывающим и полезным, даже для самых талантливых людей, действом с точки зрения степени свободы овладения иноязычной речью и развития личности в целом. Для людей же взрослых, в себе сомневающихся, «неспособных к языкам» и просто труднообучаемых этот метод является, пожалуй, наиболее целесообразным и плодотворным.

Из истории психотерапевтического метода обучения

Надо отметить, что *групповая психотерапия и психокоррекция в форме психологических тренингов как методологическая база обучения иностранным языкам,* по нашим сведениям, была применена впервые, причем, не только в нашей стране, но и в мире, что подтверждено апробацией на многочисленных международных конференциях и семинарах: Сан-Франциско – 1991 г., Оксфорд – 1994 г., Гейдельберг – 1996 г., Бордо – 1998 г., Утрехт – 2000 г., Урбана – 2001, именно автором этой книги в 1989 году. Причем использовался *интегративный* вариант психотерапии, проповедующий «концептуальный синтез» ее различных направлений [358, с. 392].

До этого единственным психотерапевтическим методом в обучении можно было бы назвать суггестопедию (педагогику с факторами внушения) Г. Лозанова, хотя сам Г. Лозанов предпочитал термин «психотерапия» не использовать. Кроме того, отдельные психотерапевтические положения и приемы вводились педагогами как *элементы* обучения, однако в исключительно редких случаях, а часто и неосознанно.

Это не умаляет того факта, что зачатки психотерапевтической мысли в педагогике существовали, пожалуй, всегда, т. е. с давних времен. Так, в психологических взглядах Аристотеля (384–322 до н. э.) – величайшего из философов античного мира, можно встретить понятие о троякой душе человека: «растительной», «животной» и «разумной», которая должна находиться в единстве с человеческим телом. И задачу обучения и воспитания человека Аристотель видел в гармонизации этих видов души, т. е. в гармонизации физического, нравственного и умственного начала в человеке.

Томмазо Кампанелла (1568–1639) – один из наиболее ярких представителей сенсуализма, в своем сочинении «Город Солнца» мечтал об идеальном государстве, в котором были бы устранены все конфликты между людьми, где царили бы только мир и счастье и где воспитание детей было бы организовано в соответствии с этими идеалами.

Крупнейший швейцарский педагог Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827), говоря об обучении, подчеркивал, что «сущность человечности» развивается только при наличии «душевного покоя», которым нельзя пренебрегать [472, с. 309].

Однако подобные мысли можно рассматривать лишь как

«зародыш» того, что в современном понимании мы бы назвали «педагогической психотерапией», и от использования ее как метода обучения все это было крайне и крайне далеко. Пожалуй, до самого последнего времени психотерапия и педагогика были разведены буквально по разным полюсам науки и практики.

Несмотря на то, что термин *групповая психотерапия* был введен американским психиатром и психологом Я. Л. Морено еще в 1910 г., в западной традиции, да и в отечественной тоже, этот метод воздействия всегда рассматривался только с медицинских и психологических позиций и в обучении не применялся.

В отечественной педагогике до недавних дней единственно близким к обсуждаемой проблеме понятием было понятие «психогигиенического эффекта», но никак не психотерапии.

Не применялась в обучении ни у нас, ни за рубежом и библиотерапия – благотворное воздействие книгой, которое рассматривается психиатрами как одно из средств групповой психотерапии в форме дискуссии о прочитанных книгах, специально подобранных для тех или иных врачующих душу целей. Несомненно, обсуждение литературных произведений всегда составляло значительную часть любого учебного процесса, но практически никогда не воспринималось педагогами психотерапевтически, а уж тем более не обосновывалось методически с данной точки зрения. Как уже отмечалось, в нашей стране положение осложнялось тем, что, в силу исторических и идеологических обстоятельств, и психология как наука «о душе человека», далекая от материализма и марксизма, и психотерапия как наука об исцелении этой души долгое время находились в тени. Между тем библиотерапия начинала разрабатываться в России еще в 1836 г. И. Е. Дядьковским, который проповедовал лечение чтением, а в начале XX века – Н. А. Рубакиным, создателем библиопсихологии, и позже – В. Н. Мясищевым, учеником В. М. Бехтерева. Однако до последнего времени их труды были мало востребованными.

Не считалась психотерапевтической и система обучения и воспитания А. С. Макаренко, практикуемая им после революции 1917, в годы разрухи и детского беспризорничества, которую с полным правом можно было бы назвать «трудотерапией».

В 50-е годы прошлого столетия замечательный педагог В. А. Сухомлинский использовал средства музыкотерапии, арт-терапии, «природотерапии» в обучении детей родному языку, хотя нигде и никогда не называл свои педагогические приемы такими терминами. Но определение В. А. Сухомлинским учения как «частицы духовной жизни», его «школа радости» [434, с. 5, с. 111], безусловно, являлись предтечей психотерапевтической

мысли в педагогике.

По-настоящему психотерапевтической, как уже отмечалось, можно было бы считать суггестологическую, а точнее – суггестопедическую, теорию обучения (в том числе иностранным языкам) Г. Лозанова, которая начала активно пропагандироваться этим болгарским ученым почти 40 лет назад. (Под суггестологией Г. Лозанов понимает «науку о внушении», а под суггестопедией – «раздел суггестологии, посвященный вопросам практической, теоретической и экспериментальной разработки проблем внушения в педагогике» [249, с. 9].) Однако сам Г. Лозанов, будучи доктором медицины, практически вывел новую науку суггестологию за пределы психотерапии, отдав последнюю на откуп врачам, посчитав, что поле деятельности суггестологии намного шире и перспективнее. Но именно этот фактор, на наш взгляд, как раз и сузил возможности этой науки, ибо суггестология является все же частью психотерапии, пусть и очень важной, но частью. Как прекрасен и абсолютно психотерапевтичен основной тезис Г. Лозанова о том, что обучение должно основываться на принципе «радости и ненапряженности». Г. Лозанов же предпочел рассматривать суггестологию именно как отдельную и особую науку, которая лишь «опирается на методы коммуникативной психотерапии средствами искусства и на методы других психотерапевтических дисциплин, следуя психологическим и физиологическим законам, определяющим процесс высвобождения потенциальных возможностей индивида» [250, с. 91]. Можно понять выдающегося болгарского ученого в том, что, с одной стороны, тогда, в социалистическое время, было практически невозможно говорить о психотерапии в обучении и приходилось этот термин как-то затушевывать, а с другой стороны, – в том, что ему хотелось создать особую, доселе неизвестную науку обучения.

Сделав акцент на суггестирующем начале, Г. Лозанов, однако, не использовал иных, в частности тренинговых, возможностей психотерапии, способных действенно влиять на структуры психики человека, целенаправленно корригируя и развивая их. Поэтому в суггестопедии стало принятым говорить лишь о «психотерапевтическом» и «психогигиеническом» эффекте, но не о психотерапии как таковой. Вот, например, как определил метод Г. Лозанова один из ведущих советских психотерапевтов И. З. Вельвовский в названии своего доклада на I-ом Международном симпозиуме по проблемам суггестологии в Болгарии (1973 г.): «Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиенопедии – вклад в психогигиену умственного труда и педагогику» [82, с. 92]. Термин «психогигиенический эффект» закрепился с тех пор и

в арсенале некоторых отечественных методик, которые стали использовать ряд лозановских принципов.

К отдельным психотерапевтическим приемам обучения, использованным в педагогике достаточно активно в 60-е гг. XX века, можно отнести гипнопедию (обучение во сне и под гипнонозом) и релаксопедию (техники релаксационной разгрузки во время учебного процесса). Если релаксопедия, как частный элемент обучения, получила определенное распространение и применяется некоторыми педагогами до сих пор, то гипнопедия, в связи с возможными вредными побочными воздействиями на организм человека, в настоящее время использоваться практически перестала.

Элементы психотерапии отчетливо просматриваются во многих интенсивных методах преподавания иностранных языков (Г. А. Китайгородской, И. Ю. Шехтера и др.), поскольку они вышли из суггестопедической системы Г. Лозанова. Однако все указанные методы, в отличие от нашей системы (и все-таки, отдавая ему должное, суггестологического метода Г. Лозанова), не являлись всецело психотерапевтическими. Большая часть указанных методов отталкивалась скорее от предмета преподавания, а не *от сути явления – речи, составляющей неразрывное единство с познающей эту речь личностью* во всей ее многогранной индивидуальности.

Новое же в работе автора состоит в том, что наш курс обучения использует весь спектр возможностей, предоставляемых современной психотерапией. *Он полностью положен на психотерапевтическую основу, а не только на суггестологическую ее часть*. Кроме того, он также применяет богатый арсенал средств психокоррекции, поскольку *положен и на психокоррекционную основу.* От первого до последнего мгновения, звука, вздоха и жеста в течение почти двух месяцев люди *обучаются иностранным языкам посредством интегративного психологического тренинга*, который, влияя на все психические процессы и структуры человека, задействованные в речеформировании, корригирует и развивает их для того, чтобы ускорить и облегчить человеку овладение иноязычной речью. Этот тренинг используется не как вспомогательный элемент обучения, а буквально вплетен в его лингвистическую канву, накрепко и неразрывно спаян с ней, то есть, образно выражаясь, лингвистика, психология, педагогика и даже медицина в данном случае образуют единый организм.

Психологический тренинг. Соотношение понятий психотерапия, психокоррекция, психологический тренинг и обучение

В настоящее время термин *«тренинг»* стал достаточно популярен, однако трактуется он в высшей степени свободно и, в то же время, чаще всего очень узко и утилитарно. Под ним подразумевают и обучение, и воспитание, и просто комплексы тех или иных упражнений, тренировку определенных навыков и умений, т. е. сумму самых разных приемов, форм, способов и средств, применяемых в психологической и педагогической практике.

Понятие тренинга используется и для обозначения широкого круга многоликих методик, базирующихся на различных теоретических принципах. Так, например, распространено определение тренинга как одного из активных методов обучения, понимаемого относительно примитивно – как конгломерат дискуссионных, ролевых имитационных игр, погружающих людей в активное контролируемое взаимодействие [171, с. 8].

Иногда под словом тренинг понимается также только тренинг социально-психологический – область практической психологии, ориентированной на групповую психологическую работу с целью развития компетентности в общении. Это происходит, очевидно, потому, что в пределах своего названия социально-психологический тренинг охватывает целую гамму отдельных групповых тренингов со схожими целями. Так, в частности, к нему можно отнести: 1) тренинг общения, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, на коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения; 2) перцептивный тренинг, направленный на развитие способности адекватного познания себя и других в общении; 3) тренинг сензитивности, направленный на развитие способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека, воспринимать и понимать этого человека и, таким образом, прогнозировать его поведение; 4) тренинг умений, направленный на создание профессиональных и прочих навыков; и ряд других. Тем не менее, все эти тренинги самобытны, и задачи их, хоть и похожие, но, как можно заметить, все же отличаются. Некоторые варианты социально-психологического тренинга получили хорошую разработку в отечественной практике.

Пожалуй, одно из лучших обобщенных определений социально-психологического тренинга мы встречаем у Л. А.

Петровской [313], которая рассматривает его как «средство воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство психологического воздействия», «средство развития компетентности в общении».

Мы отчасти принимаем определение тренинга как способа активного обучения, однако считаем это лишь одной гранью понятия, так же, как социально-психологический тренинг, во всех его разновидностях, является только одной из его форм и не исчерпывает всей полноты тренинговых возможностей. Мы особо подчеркиваем, что в нашем понимании *тренинг – это*, прежде всего, *вид психотерапии и психологической коррекции*. Именно такое, отвечающее нашим убеждениям и взглядам, определение мы находим и в словаре под редакцией Б. Д. Карвасарского. *«Тренинг – это совокупность психотерапевтических, психокоррекционных и обучающих методов, направленных на развитие навыков самопознания и саморегуляции, общения и межперсонального взаимодействия, коммуникативных и профессиональных умений»* [358, с. 645], а в нашем, случае, добавим, *совместно с этим и на овладение человеком иноязычной речью.*

Мы в корне не согласны с мнением Ю. Н. Емельянова, который считает, что термин «тренинг» не должен использоваться для обозначения методов обучения, а применим лишь «для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением» [132, с. 89]. Мы твердо убеждены, что психологический тренинг, органично вплетенный в канву обучения, составляющий его основу и образующий с обучением единый неразрывный механизм, может рассматриваться как метод обучения, с помощью которого происходит не только развитие способностей, но и само обучение, ибо именно в нем способности и развиваются. Так, в ходе обучения иноязычной речи посредством группового психологического тренинга у людей не только развиваются способности к иностранным языкам, улучшается восприятие и память, но они овладевают иноязычной речью, обучаются ей. Они не только развивают в себе способности к общению, но обучаются ему на иностранном языке, постигая все стратегии общения.

Можно принять точку зрения И. В. Вачкова, что *тренинг – это не только способ развития способностей, но и способ развития разнообразных психических структур и личности в целом* [77, с. 16], добавив при этом, что под психической структурой мы, в первую очередь, понимаем речь и все те структуры, которые

способствуют ее развитию, а также что *тренинг может служить методологической основой обучения*.

Поясняя соотношение понятий «психотерапия», «психокоррекция» и «обучение» И. В. Вачков приводит следующую схему, в которой, как мы видим, все они пересекаются с понятием «психологический тренинг», но не между собой. И психотерапия, и психокоррекция, и обучение могут, согласно И. В. Вачкову, по отдельности нести в себе элементы психологического тренинга, но не способны синтетически сочетать в себе и то, и другое, и третье (см. рис. 1).



Рис. 1. Соотношение понятий «психотерапия», «психокоррекция», «обучение» и «психологический тренинг» по И. В. Вачкову [77, с. 13].

Мы предлагаем совершенно иное, объемное видение проблемы, которое схематично можно изобразить как вышеозначенные понятия, сплетенные в единый крепко связанный «клубок» (см. рис. 2).



Рис. 2. Соотношение понятий «психотерапия», «психокоррекция», «обучение» и «психологический тренинг» по И. М. Румянцевой.

Каждое из понятий (психотерапия, психокоррекция, психологический тренинг, обучение) может существовать отдельно. Как психотерапия, так и психокоррекция и обучение, каждое само по себе, способны принимать форму психологического тренинга. Но в нашем случае все эти понятия глубоко и органично взаимосвязаны и представляют собой «комплементарный» комплекс, единую молекулу, в которой данные понятия как молекулярные атомы между собой прочно соединены. Именно такое принципиальное, взаимопроникающее и взаимодополняющее соединение психотерапии и психокоррекции в виде психологического тренинга с обучением способно эффективно формировать, развивать и шлифовать все грани речевого процесса при постижении взрослыми людьми иноязычной речи. Разработанный нами *Интегративный лингво-*

психологический тренинг, являющийся разновидностью групповой психотерапии и психокоррекции и представляющий, по нашей системе, методологическую основу обучения призван служить именно этим целям, но подробнее об этом мы расскажем в следующей главе.

Глава V
Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) – общий взгляд

Интегративный вариант психотерапии как методологическая основа обучения иноязычной речи

Психотерапевтический и психокоррекционный метод обучения взрослых людей иноязычной речи разрабатывался автором и оформлялся в единую систему постепенно, по мере апробации тех или иных упражнений, техник и процедур.

В своей работе автор сначала руководствовалась в основном набором театральных упражнений, разработанных преподавателями иностранных языков А. Мейли и А. Дафф [268] в Кембриджском университете Великобритании. Данные упражнения использовались этими преподавателями преимущественно как «разогревающие» и вспомогательные. Мы же модифицировали этот свод упражнений в настоящий *тренинг*, который можно назвать одновременно *лингвистическим и актерским* (с опорой на систему К. С. Станиславского).

Далее в педагогический арсенал автора вошел *ролевой тренинг* – вид групповой психотерапии, ведущий свое происхождение от *психодрамы* Я. Л. Морено [278]. Я. Л. Морено считается основателем групповой психотерапии, а его психодрама представляет собой подобие импровизированного театра, где актерами являются сами участники психотерапевтического действа, а их роли направлены на моделирование жизненных ситуаций, имеющих для участников представления глубокий личностный смысл. «Проживая» важные для себя ситуации, человек по-новому осознает собственные проблемы и способы своего реагирования на эти проблемы, он по-новому осознает свое отношение к событиям и человеческим ценностям, а также к конкретным людям, с которыми он открывает новые возможности построения взаимоотношений, а также новые возможности для самореализации. Огромное значение в психодраме отведено «очищающему» эффекту катарсиса, который возникает при отреагировании внутренних конфликтов, выявляемых в ходе психодраматического действа [537, с. 471].

Ролевой тренинг был создан на основе психодрамы замечательным психологом и психотерапевтом, в какой-то мере учителем автора, М. З. Дукаревич [127], а затем дополнен и применен во Всесоюзном научно-методическом суицидологическом центре под руководством А. Г. Амбрумовой. Этот тренинг – разновидность тренинга общения, помогал людям

с пограничными расстройствами вновь войти в этот мир, который вдруг стал для них чуждым, адаптироваться в нем, научиться свободному, не тревожному, не напряженному общению с ним. Мир иностранного языка – это тоже фактически чуждый, тревожный мир для тех, кто впервые с ним сталкивается, особенно во взрослом возрасте. Совершенно естественно, что тренинг был творчески развит и переработан автором для нужд обучения, а затем расширен и усовершенствован. Мы обогатили его всем лучшим, что выработала международная психотерапевтическая мысль и практика, включив в него, помимо ролевых, множественные психотерапевтические и психокоррекционные техники, составившие основу обучения иноязычной речи.

В наш тренинг, наряду с *психодрамой* и *ролевым тренингом*, вошли приемы и процедуры других тренингов:

– *тренинга общения* (направленного на приобретение знаний, умений и навыков, на коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения);

– *тренинга сензитивности* (направленного на развитие способности «предсказывать» мысли и чувства другого человека, воспринимать и понимать этого человека и, следовательно, прогнозировать его поведение);

– *тренинга перцептивного* (направленного на развитие способности адекватного познания себя и других в общении);

– *тренинга ассертивности* (направленного на повышение чувства уверенности в себе);

– *тренинга умений* (направленного на создание профессиональных и прочих навыков);

– *Т-групп* (кратковременных и неструктурированных тренинговых групп по развитию социально-психологической компетентности их участников; эти группы «восходят» к психологической практике К. Левина [534]);

– *групп встреч* (ориентированных на оказание психологического содействия внутреннему росту личности; основоположником таких групп считается К. Роджерс [371]);

– *гештальт-терапии* (созданной Ф. Перлзом, который полагал, что любой аспект поведения человека является проявлением его целостного бытия – «гештальта»; главной проблемой на пути личностного роста Ф. Перлз считал незавершенный «гештальт» – неотреагированную проблему [310]);

– *тренинга креативности* (развития творческих способностей личности);

– *телесно-ориентированной психотерапии* (направленной на

осознание человеком своих телесных ощущений и состояний, а также того, как потребности, желания и чувства в них проявляются; основатель этого метода В. Райх [545], однако не менее известен его ученик А. Лоуэн [254]);

– *музыкотерапии* (использующей музыку в качестве психотерапевтического средства; ей придавали огромное значение С. С. Корсаков и В. М. Бехтерев [45]);

– *арт-терапии* (терапии искусством; термин был введен в 30-е гг. американским врачом А. Хиллом [358]);

– *хореотерапии* (терапии танцем; в ее развитие внесли свой вклад В. Райх [545], К. Юнг [507], Г. С. Салливан [554]);

– *психогимнастики* (тренинга на отработку психомоторных и психосенсорных связей);

– *психосинтеза* (тренинга, направленного на процесс гармонизации психической жизни человека; основатель «психосинтеза» Р. Ассаджоли [27, 28]) – и некоторых других.

Все эти приемы и процедуры вошли в наш *Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ)*, естественно, тоже в измененном и приспособленном для обучения иностранным языкам виде. Сюда же автором были введены и отдельные тренинги:

– *тренинги по воздействию на познавательные процессы* (ощущения и восприятие, внимание и память, воображение и мышление);

– *тренинги по воздействию на эмоции и чувства*, как основу когнитивных процессов, способствующие формированию и развитию речи;

– *тренинги психофизиологические* (для гармонизации психосенсорики и психомоторики);

– а также *тренинги собственно речевые и языковые – лингвистические* или, точнее, *психолингвистические*, поскольку опираются на психологические законы языка и речи и органически входят в состав тренингов психологических.

Надо подчеркнуть, что *иностранный язык был основой любого применяемого в ИЛПТ тренинга*: тренинг проводился на иностранном языке и одновременно использовался для развития иноязычной речи. Точнее будет сказать, что все указанные техники работают в нашей тренинговой системе не изолированно, а совместно; они взаимообусловлены и взаимосвязаны друг с другом, инкорпорированы одни в другие и составляют единое «новообразование», направленное на обучение иноязычной речи.

Если такой подход и является эклектическим, то в самом современном, положительном смысле этого слова, когда из

множества теорий и методов выбираются наиболее ценные и продуктивные способы решения поставленных задач, творчески видоизменяются и *интегрируются в единый эффективный комплекс*. Таким образом, наш метод представляет собой разновидность *интегративной психотерапии и психологической коррекции*, активно развивающихся во всем мире в последнее десятилетие. «Интегративная психотерапия, в отличие от эклектической психотерапии, использующей сочетание приемов различных психотерапевтических направлений, предполагает прежде всего концептуальный синтез разных теоретических систем психотерапии. В то же время эклектический подход является одним из элементов интегративной психотерапии, объединяющей конкретные лечебные *(и учебные. – И. Р.)* методы из разнородных источников» [358, с. 160].

Еще раз подчеркнем, что мы использовали лишь психотерапевтические и психокоррекционные основы тренингов, поскольку все, без исключения, известные техники были переработаны нами для языковых и речевых целей, а также созданы абсолютно оригинальные, незнакомые ранее, приемы и процедуры. В такой форме система наших тренингов приобрела совершенно иное, качественно новое содержание. Все составные части системы направлены на разработку не одной проблемы, а одновременно нескольких, а все вместе они служат общей цели – овладению человеком иноязычной речью. Эта комплексная, концептуально-синтетическая система тренингов настолько же сложна по своей структуре, насколько сложно само явление речи и человека, ее познающего. *Каждой отдельной гранью система соотносится с теми аспектами речевого феномена (языковым, психическим, психофизиологическим, поведенческим, деятельностным), которые необходимо формировать и развивать.* Действие этой системы можно сравнить с работой оркестра, где каждая скрипка, каждая флейта, каждая виолончель исполняет свою партию, но все вместе и в унисон они играют одну чудесную полифоническую мелодию, благотворно воздействующую на чувства и мысли человека, его психологическое состояние и общее развитие, а вместе с этим и на развитие иноязычной речи. (Отвлекаясь от сравнения, хочется напомнить, что, прекрасно осознавая целебную и развивающую роль музыки, одной из методологических основ нашего тренинга мы сделали музыкотерапию.)

Конкретно некоторые психотерапевтические и психокоррекционные приемы обучения будут разбираться в последующих главах. Здесь же еще раз отметим, что в таком виде наш тренинг получил совершенно новый смысл, приобрел как бы

иное «звучание» и стал поистине интегративным и инновационным. Он оказался очень естественно и органично вплетенным в систему обучения иноязычной речи и составил не просто ее главную часть, а именно базис, основу обучения. Если игровые методы лишь вводят игру как элемент обучения, как своего рода игровые вкрапления в обучающий процесс, и игры сами по себе (хотя и очень полезные), как правило, не имеют между собой глубинной функциональной связи и не составляют единого концептуального комплекса, то *наш тренинговый метод полностью положен на психотерапевтическую и коррекционную основу. Он представляет собой целостную систему целенаправленных, взаимообусловленных и взаимодополняющих техник, упражнений и процедур (куда включены и специальные игры), охватывающую все языковые, коммуникативные, когнитивные, психодинамические, поведенческие и деятельностные стороны речевого процесса.*

В связи с многозначностью и слишком свободным употреблением, особенно в работах западных авторов, понятия «психодинамический», которым мы будем пользоваться и в дальнейшем, хотелось бы еще раз уточнить его значение.

Под термином «психодинамический», в первую очередь, автор подразумевает побудительный, аффективный, эмоциональный аспект психической активности и деятельности, в отличие от ее интеллектуальной стороны. Хотя, как уже неоднократно отмечалось, подобное деление чисто условно и принято лишь для удобства научного описания, поскольку побуждения, аффекты и эмоции являются непременными составляющими и направляющими любого интеллектуального процесса. В упомянутом смысле термин берет свое начало в динамическом разделе психологии, родоначальником которого считается З. Фрейд. З. Фрейд «открыл новую область научного познания – область человеческой мотивации, сделал ее важной частью современной психологии и тем самым стал основоположником психодинамической традиции… В своих ранних работах Фрейд пишет, что аффект, или эмоция, – это единственная побудительная сила психической жизни» [164, с. 42], а в более поздних трудах он «уже говорит об аффектах как об интрапсихических факторах, пробуждающих фантазии и желания индивида» [543, с. 191]. Д. Рапопорт также отмечает, что «аффект как набор сигналов – столь же обязательное средство познания реальности, как и мышление» [542, с. 196]. Таким образом, основным предметом динамического раздела психологии являются мотивация человеческого поведения, влечения, эмоции, конфликты личности. Эти явления психической жизни,

теснейшим и глубочайшим образом сопряженные с психическими когнитивными процессами, непосредственным образом оказывают влияние на механизмы речевосприятия и речепорождения, речевую деятельность и поведение человека, его языковую и коммуникативную способность. Совершенно естественно, что такой психодинамический аспект при овладении человеком иноязычной речью также не остался без нашего внимания.

С другой стороны, и в ином смысле, термин «психодинамический» применим ко всем психологическим системам и теориям, которые подчеркивают процессы динамики, т. е. изменений и развития, и именно такой является наша теория и система обучения.

В третьем значении, или с третьей стороны, термин «психодинамический» является синонимом активного (и интерактивного), экспрессивного, личностно-центрированного, всесторонне мотивированного, творческого подхода к обучению. «Динамический подход к обучению языку, – пишет австралийская педагог и ученый Р. Арнольд, – который подпитывает психодинамическую теорию, – это активный, экспрессивный, центрированный на студенте, творческий и основанный на воображении путь обучения, и может включать иные символические действа – такие, как рисование, двигательную активность, драматические приемы, игры, в том числе ролевые, используемые как отдельные виды обучения, так и в сочетании с другими» [515, с. 7]. Это определение также совершенно справедливо и для нашего обучающего метода, хотя (в отличие от просматривающейся в словах Р. Арнольд случайности выбора учебных техник) еще раз хочется подчеркнуть его системность и концептуальную обоснованность.

В нашей работе понятие «психодинамический» соединяет в себе все три вышеобозначенных аспекта и пронизывает все грани речевого явления и, соответственно, обучающей системы, направленной на их развитие и формирование.

Таким образом, предлагаемая нами система обучения стремится к тому, чтобы быть как можно более всеохватывающей, и, принимая во внимание ее комплексную сущность и цели обучения, мы и дали ей название *«Интегративный лингво-психологический тренинг»*, сокращенно *ИЛПТ*.

Краткое описание Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ)

Если сжато обобщить суть системы, то можно сказать, что в первую очередь язык необходим человеку для выражения своих мыслей и чувств, для общения. Поэтому обучение иноязычной речи и происходит в форме *общения*, для чего используются специальные *социально-психологические тренинги*, в частности ролевой тренинг, перцептивный тренинг, тренинг сензитивности, тренинг умений и другие. В этих тренингах на базе иностранного языка люди в ходе совместной деятельности учатся не только устанавливать и развивать межличностные контакты, но также постигают стратегии взаимовосприятия, взаимопонимания и взаимодействия. Кроме этого, они творчески и интеллектуально развиваются, как бы меняются в лучшую сторону сами, изменив форму своего мышления и восприятия окружающего, ибо не секрет, что личное видение мира – это еще не сам мир, и для того, чтобы сделать его хоть чуть-чуть прекрасней, нужно перестроиться самому: ведь все проблемы, которые человек имеет в общении с этим миром и другими людьми заложены, прежде всего, в нем самом. Вместе с тем, *в комплексе, человек обучается иноязычной речи*, успешному усвоению которой способствует саморазвитие и самосовершенствование человека. В процессе этих коммуникативных тренингов и при помощи вошедших в них особых *психодинамических техник* регулируются и корректируются *психические свойства и состояния личности* (характер и способности человека, его потребности и мотивы, цели и интересы, чувства и эмоции, знание и сознание), управляющие действиями и поступками, т. е. *поведением* и *деятельностью* (в том числе и речевыми) людей – все это, конечно же, происходит *на основе иностранного языка* и *для постижения иностранного языка.*

В речевое общение, естественно, бывают вовлечены все *познавательные процессы* (ощущения и внимание, восприятие и память, воображение и мышление), которые получают развитие во время социально-психологических тренингов. Однако дополнительно для совершенствования этих процессов и развития речи в тренинг общения вводятся особые *когнитивные тренинги* на иностранном языке. А также сопряженные с когнитивными *тренинги психофизиологические*, поскольку речь – это еще и работа определенных областей коры головного мозга человека. Как уже говорилось, органы, связанные с речеобразованием, выполняют

приказы, поступающие из головного мозга, что всегда бывает сопряжено с различными сенсорными и моторными реакциями. Поэтому специальные упражнения по совершенствованию сенсорных каналов и моторики, т. е. упражнения на отработку психосенсорных и психомоторных связей, бывают очень важны при обучении речи. Сам же язык как знаковое, системно-структурное образование совершенствуется при помощи *лингвистических (психолингвистических) тренингов*, дополняющих *психологические* и инкорпорированных в них.

В самом схематичном, как бы расчлененном и упрощенном, виде эта система может быть представлена следующим образом (См. таблицу 1):

Таблица 1

Развитие граней речи в обучении иностранным языкам при помощи групповой психотерапии и психокоррекции (на основе психолингвистических тренингов, психодрамы, социально-психологических тренингов, гештальт-терапии, музыке– и арт-терапии, тренинга креативности, психогимнастики и др.)

ЛИЧНОСТЬ						
РЕЧЬ («Язык в действии»)						
Языковая система (знаковый код)	**Средство и форма общения**	**Психический процесс**	**Психофизиологический процесс**	**Свойство личности**	**Деятельность**	**Поведение**
Лингвистические (психолингвистические) тренинги по овладению фонетикой, грамматикой, лексикой и стилистикой иностранного языка.	*Социально-психологические тренинги* (общения, ролевые, перцептивные, сензитивные и др.).	*Тренинги развития и коррекции когнитивных* (ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения) и *психодинамических* (эмоциональных, аффективных, побудительных) *процессов*.	*Тренинги психосенсорные и психомоторные* (развитие сенсомоторных связей, «психогимнастика» и пр.).	*Тренинги развития и коррекции психических свойств и состояний* (характера, эмоционально-волевой сферы, самосознания, самоактуализации, способностей — речевой, креативной, коммуникативной и пр.).	*Тренинги «деятельностные»* (на выработку сознательных мотивов и целей, стратегий планирования, принятия осознанных решений, «деловые игры» и пр.).	*Тренинги «поведенческие»* (по коррекции речевого и др. поведения, «речевой этикет»).
Включенные во все указанные в таблице психологические тренинги	*В которые инкорпорирована и в которых отрабатывается вся система и структура языка*					
ИНТЕГРАТИВНЫЙ ГРУППОВОЙ ЛИНГВО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ						

Как видно из таблицы, обучение иностранным языкам происходит при помощи специальных техник и приемов активно, в действии, что, собственно, является уже обучением иноязычной речи. Интегративная система тренингов через психотерапию и психокоррекцию, совершенствование и развитие личности, позволяет комплексно воздействовать на все стороны речевого процесса (лингвистическую, психическую, психофизиологическую, поведенческую, деятельностную) и, таким образом, формировать и развивать его. Напомним, что становление высших психических функций человека, а речь таковой и является, имеет социальную основу (о чем в свое время говорил еще Л. С. Выготский), в нашем случае для этих целей

служат групповая форма обучения и целый арсенал различных социально-психологических тренингов.

Лингвистика, психология, педагогика, психотерапия как лучи единой системы обучения иноязычной речи

Еще раз подчеркнем, что в центре обучения находится человек, личность со своими чисто человеческими, т. е. психологическими проблемами и комплексами: страхами и тревогами, часто неправильной (неадекватной) самооценкой, затруднениями с вниманием и памятью, мышлением и воображением, порой с нарушениями и искажениями восприятия – все это отрицательно влияет на обучение, осложняя его и, следовательно, нуждается в психотерапии и психокоррекции.

Психотерапия и психологическая коррекция, таким образом, в современном понимании этого термина, рассматриваются уже не только как чисто лечебные средства, но и как средство педагогическое. Никогда нельзя забывать о том, что к нам приходят на обучение взрослые люди, которым необходимо преодолеть предубеждение против учебы в таком возрасте. У многих из них за спиной отрицательный опыт знакомства с иностранными языками; некоторых из этих людей приходится не просто обучать, но и переучивать, а это значит преодолевать сопротивление уже сформировавшихся психологических барьеров и стереотипов. Образованию психологических барьеров, как справедливо замечает Р. М. Грановская, способствует также тревога перед новым и неизведанным, страх перед переутомлением, связанный с тем, что придется выполнять не знакомую, привычную работу, а нечто необычное, требующее уже не автоматических навыков, а совершенно иных умений. Людям мешает и опасение показаться смешным и неспособным перед другими людьми, заниженная самооценка и, как следствие, неверие в свои силы [111, с. 542–545]. Иногда, наоборот, самооценка оказывается у взрослого человека настолько завышена, что является причиной многих внутренних конфликтов: когда высокие притязания человека не согласуются с его реальными возможностями, возникают повышенная тревожность и частые эмоциональные срывы, развивается фрустрация, а подчас и невроз. Нередко завышенная самооценка не позволяет также посмотреть на себя со стороны. В результате, все свои промахи и неудачи человек пытается отнести на счет других людей, и это создает проблемы не только в его адаптации в социуме, но и в обучении.

Разнообразные нервно-психические расстройства могут быть

реальной причиной ухудшения и нарушения усвоения иноязычной речи. Несмотря на то, что мы говорим о взрослых и практически здоровых людях, это могут быть и состояния общего психического недоразвития, по каким-либо причинам произошедшего в детстве. Например, личностный инфантилизм, недоразвитие эмоциональной сферы или сферы мыслительных процессов встречается достаточно часто. Так, человек, которому свойствен инфантилизм, «отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы, что выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, пониженной критичности по отношению к себе, повышенной требовательности к заботе других о себе, в разнообразных компенсаторных реакциях… эгоцентризме и пр.» [355, с. 149; 413, с. 208]. Незрелость эмоционально-волевой сферы, как уже отмечалось, отрицательно сказывается на работе познавательных процессов, способностях человека, а также на его поведении, общении с окружающими, межличностных отношениях, что имеет самое непосредственное отношение как к овладению речью, так и к ее применению. К нарушениям, препятствующим усвоению иноязычной речи, могут относиться частичные аномалии зрительного и слухового анализаторов, достаточно часто встречающиеся у пожилых людей, что ведет к искажению восприятия в зрительной и слуховой модальности, к так называемой тугоухости. Однако стойкие затруднения в обучении могут возникать и у людей «с нормальным интеллектом, сохранной родной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов» [199, с. 5]. А. Н. Корнев говорит об этом применительно к психологии детства и обучению детей чтению и письму, но те же самые факторы препятствуют обучаемости и взрослых людей. Это может почти никак не проявляться в обыденной жизни, но создает серьезные преграды при попытках человека овладеть иноязычной речью. Именно методы психотерапии и психокоррекции бывают в состоянии помочь в такой ситуации.

Я. Л. Морено, которого считают родоначальником групповой психотерапии и идеи которого широко применяются нами, определяет ее как лечение людей в группах [537]. Мы работаем с практически здоровыми людьми в медицинском смысле этого термина. Однако как назвать состояние человека, которого гложет червь сомнения, которого мучают страхи и опасения, у которого болит душа в преддверии неизведанного? Тем более, если у него выявляются вышеотмеченные предпосылки к затрудненному усвоению иноязычной речи? Поэтому мы считаем, что и в нашей учебной группе, где царит теплота

взаимопонимания, доверия и всеобщей поддержки, где исчезают страхи и тревожные волнения, проходят стрессы и неврозы, психотерапевтический эффект метода является целебным. А если добавить к этому успешную коррекцию нарушенного восприятия, улучшение концентрации внимания, развитие памяти, воображения, мышления, творческих способностей, не говоря уже о том, что в кратчайшие сроки человек овладевает иноязычной речью, то такое определение этого эффекта будет верным вдвойне. Перефразируя слова известного писателя М. М. Пришвина, который писал: «Чем ближе к речи, тем ближе к душе человека», – можно сказать и наоборот: чем ближе к душе человека, тем ближе к речи. Именно поэтому мы взяли за основу обучения психотерапию и психокоррекцию и разработали групповой Интегративный лингво-психологический тренинг.

Преимущества групповой формы психотерапевтической работы были хорошо описаны в работе американского психолога и психотерапевта К. Э. Рудестама, где было упомянуто, что еще в 1905 году бостонский врач Дж. Пратт, лечивший людей в группах, определил, что «группа сама по себе может рассматриваться как психотерапевтический фактор» и что «основой психотерапии является благотворное воздействие одного человека на другого» [379, с. 11]. Далее К. Э. Рудестам отмечает, что жизнь человека – это прежде всего явление социальное, а речь, добавим мы, является важной частью этой жизни. «В сфере межличностных отношений, во время игры, в интимные моменты человек испытывает потребность в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком». По замечанию К. Э. Рудестама, целое поколение современных людей можно без преувеличения назвать «толпой одиночек». Приобретаемый в специально организованных группах опыт, по мнению К. Э. Рудестама, «оказывает противодействие отчуждению, помогая решению проблем, возникающих при межличностном взаимодействии. Группа оказывается микрокосмом, обществом в миниатюре, отражающим внешний мир и добавляющим ингредиент реализма в искусственно создаваемое взаимодействие». По его справедливым словам, «потенциальное преимущество условий группы – это возможность получения обратной связи и поддержки от людей, имеющих общие проблемы или переживания с конкретным участником группы. В процессе группового взаимодействия приходит принятие ценностей и потребностей других. В группе человек чувствует себя принятым и принимающим, пользующимся доверием и доверяющим, окруженным заботой и заботящимся, получающим помощь и помогающим… В поддерживающей и контролируемой обстановке человек легче

может научиться новым умениям… Возникает определенное чувство комфортности, когда находишься с равными партнерами, а не с терапевтом» или, добавим, с педагогом один на один. «Наблюдая происходящие в группе взаимодействия, – продолжает К. Э. Рудестам, – участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных чувств и поведения… Группа также может облегчить процесс самоисследования и интроспекции. Каждая попытка самораскрытия и самоизменения члена группы вызывает одобрительную реакцию со стороны других ее членов, и, соответственно, повышается самооценка личности» [380, с. 22–23]. Мы полностью согласны с мнением К. Э. Рудестама, но еще раз отметим, что в нашем случае группа является не медицинской в прямом смысле этого слова, а учебной и что ее психотерапевтическое действие работает на облегчение и результативность обучения иноязычной речи. Все остальные положительные перемены в личности, ее расцвет и самоактуализацию, можно было бы рассматривать как хороший побочный эффект, однако именно на основе таких благотворных изменений и происходит рождение речи, ее свободное формирование. Иными словами, формирование и развитие речи осуществляется одновременно с развитием и формированием личности.

Чрезвычайно важным представляется нам и тот факт, что, несмотря на групповую форму обучения, подход к каждому человеку в нашей группе сугубо личностный. Этому способствует продуманная система психологических тестов, по результатам которых становится ясно, какие психические процессы и свойства личности необходимо развивать и корректировать для наиболее успешного усвоения человеком иноязычной речи, и, соответственно этому, разрабатываются личностно ориентированные, т. е. направленные на каждого конкретного человека и группу в целом программы тренингов.

Создавая нашу систему обучения, мы также исходили из того факта, что становление, формирование и развитие иноязычной речи у взрослого человека хотя и отличается от речевого развития ребенка, но тем не менее во многом происходит по тем же законам. Мы придерживаемся той гипотезы (и доказываем ее практикой), что развитие психических функций (а вместе с ними и в том числе речи), а также свойств личности связано как с врожденными задатками, так и с внешними факторами (взаимодействием человека со средой, воздействием на него при помощи особых технологий), но не заканчивается с завершением возрастных изменений, а может, при благоприятных условиях,

продолжаться всю жизнь. Именно эту задачу мы и решаем через Интегративный лингво-психологический тренинг, образовав в группе небольшую модель общества, в котором созданы все условия для всестороннего совершенствования и развития личности, а следовательно, для обретения человеком иноязычной речи.

На первый взгляд может показаться (а многие в этом убеждены), что человеку вполне достаточно освоить структуру и систему языка, или знаковый код, чтобы свободно использовать его для общения. На самом же деле, оторванная от всех прочих функций речи, т. е. от самого человека, языковая система так и остается мертвой и статичной до тех пор, пока не приблизится к живой человеческой психике и деятельности (в широком понимании этого термина) и не превратится в их органическую составляющую. Поэтому обучение иноязычной речи взрослого человека мы и предлагаем начинать не с отдельно взятой знаковой, языковой, стороны этого явления, хотя по логике вещей, казалось бы, именно это человеку и надо: ведь, теоретически, зная устройство языка, можно создавать неограниченное количество речевых высказываний. Но в том то все и дело, что знания эти так и останутся тогда лишь теоретическими, абстрагированными от «человеческого фактора», искусственным кодом, малодееспособной системой, которую нужно именно заучивать и строить, но которая не рождается сама «на кончике языка», как родная речь, и не является живой и гибкой. Поэтому в обучении мы объединяем языковую (знаковую) сторону речи и речь как особую психическую функцию и вид активности человека (а не разъединяем их, как это обычно принято), тренируя и развивая их вместе при помощи специальных психологических и психолингвистических приемов, и тем самым помогаем человеку легко и органично овладеть иноязычной речью.

Как речь является сплавом языковых средств и психических процессов, так и наш Интегративный лингво-психологический тренинг представляет собой неразделимый сплав техник и процедур, позволяющих взрослым людям свободно и непринужденно говорить на иностранном языке, понимать друг друга, читать, писать и даже думать на нем. И все это происходит в очень непродолжительные сроки – менее чем за два месяца, в увлекательной и необременительной для учащихся форме, поскольку Интегративный тренинг позволяет максимально интенсифицировать процесс обучения, сделать его оптимально экономичным с точки зрения затрачиваемых обучающимся человеком сил и времени, ибо предлагает кратчайшие и самые

эффективные пути к достижению поставленной цели. Об этих конкретных путях и пойдет разговор в последующих главах.

Глава VI
Об акмеологии и науке обучения взрослого человека

Педагогика и акмеология

Как же трудно оказывается на деле разделить лингвистику, психологию, педагогику и психотерапию на отдельные составляющие, когда в рамках одного исследования, они представляют собой фактически нерасчленимый концептуальный, экспериментальный и практический комплекс, работающий как единый слаженный организм. В чисто исследовательских целях мы постараемся отчасти провести пунктирные ориентиры такого разграничения, хотя, на наш взгляд, именно неразрывный сплав дисциплин и их глубокое взаимопроникновение (что и составляет идейный замысел этой работы) способны по-настоящему полно и всесторонне охватить существо рассматриваемой проблемы.

Все изложенное в предыдущих главах закономерно привело нас к необходимости рассмотрения проблемы обучения иноязычной речи *под лингво-психолого-педагогическим углом,* хотя этот аспект красной нитью вплетен в канву всего нашего повествования. Выражаясь иносказательно, его голос, как одна из основных мелодических тем, постоянно и гармонично звучит в полифонии других тем, подтем и вариаций. Ведь смысл нашей работы заключен не только в уточнении природы самого феномена речи и механизмов ее порождения, восприятия и функционирования, но и в создании особой, построенной на этих механизмах системы обучения. Дотронувшись до струн души каждого человека, решившего освоить иноязычную речь, и особым образом их настроив, мы способны оказать этим людям психолого-педагогическую помощь.

Здесь еще раз хочется оговориться, что, несмотря на этимологическую соотнесенность термина «педагогика» (от греческого «педо» – дитя) лишь с детством и отрочеством, мы понимаем его, как это принято в настоящее время, расширенно – как обучение человека вообще, то есть в любом возрасте, в том числе и взрослом. «Общая педагогика, – читаем мы в учебном пособии под редакцией А. А. Радугина, – изучает и формирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп» [347, с. 183]. Такую широкую трактовку термин «педагогика» стал приобретать в последние годы в связи с развитием методологии вузовского и поствузовского обучения, раздвинувшей рамки традиционной школьной педагогики и педагогической психологии. Так, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович дают определение педагогического труда как «целенаправленной творческой деятельности с целью воспитания, образования и обучения подрастающих поколений *и*

*взрослых людей (*курсив наш – И. Р.)» [131, с. 172]. Нужно отметить, что до начала 70-х годов науки об обучении взрослого человека практически не существовало. Вузовское и поствузовское обучение именовалось (да именуется и теперь) преподаванием, хотя последний термин указывает, скорее, лишь на информативно-сообщающее преподнесение знаний, но никак не на направленное воздействие на человека и его развитие. Впрочем, вузы, в большинстве своем, такой задачи и не ставили. Лишь в последние годы самые передовые из них стали применять в своем учебном арсенале нетрадиционные методы. Использование в качестве синонима обучения термина «дидактика», так любимого многими преподавателями, оказалось в данном случае уж совершенно неуместным, поскольку несло в себе оттенок поучения и назидания, в нетрадиционных методах обучения не приветствуемых.

Область обучения взрослых людей, ее методология, включенная в общую науку об обучении человека – педагогику (как ни странно это звучит, но лучшего названия не придумали), и по сей день остается достаточно слабо разработанной. Можно сказать, что этой области педагогической науки еще только предстоит сложиться, хотя целый ряд интенсивных и активных обучающих методов, безусловно, способствовали ее становлению и формированию. Хочется верить, что исследование автора – это еще один шаг в развитии данной области науки.

Очень важно в этой связи было бы упомянуть о разделе возрастной психологии, именуемом термином «акмеология» (от греческого «акмэ» – период наивысшего расцвета человеческой личности), родоначальником которого является Н. А. Рыбников, и развиваемом впоследствии Б. Г. Ананьевым и его учениками (Е. И. Степановой и др.). Этот раздел психологии, получивший в последнее время немалую долю внимания со стороны специалистов, занимается проблемами зрелой личности. Вслед за Н. А. Рыбниковым акмеологию стали определять как «науку о зрелости, вершинах человеческой деятельности» [85, с. 247]. Однако акмеология, как следует из самого определения, не исчерпывается только проблемами обучения – эти вопросы входят в данный раздел психологической науки как важные, но все же частные моменты. Поэтому в плане обучения мы предпочтем остаться в рамках устоявшегося термина «педагогика», но будем рассматривать педагогические проблемы расширенно – в свете акмеологии, т. е. будем говорить об обучении взрослого человека или зрелой личности.

Здесь надо оговориться, что существуют различные взгляды на периодизацию зрелости. Нам, опираясь на собственный опыт

обучения, наиболее близка точки зрения Дж. Биррена (J. Birren) [429], который подразделяет зрелость на раннюю (17–25 лет), собственно зрелость (25–50 лет) и позднюю зрелость (50–75 лет). Во-первых, нам импонирует то, что людей, которым не только за 50, но за 60 и 70 лет здесь не называют старыми и даже пожилыми. А во-вторых, и это главное, наши учебные группы, состоящие в среднем из 10–12 человек, охватывали именно этот возраст – от 17 до 73 лет. Причем в возрастном отношении группы были смешанными, однако это не только не сказывалось отрицательно на результате, но и, наоборот, помогало в его достижении. Каждая группа представляла собой микромодель общества, особое содружество или семью, где совершенно естественно уживались и обменивались опытом взрослые люди различных возрастов. Иногда, очень редко, в такую группу-семью вводились люди и более раннего возраста (14–16 лет), которые, оказываясь окруженными заботой и вниманием старших ее членов, хорошо обучались, однако это не являлось системой, а было, скорее, исключением и делалось только по тестовым показаниям, т. к. взросление подростков – это процесс тонкий и сугубо индивидуальный, а потому не каждый подросток такого возраста мог благополучно «вписаться» во взрослый коллектив и освоить учебную программу, предназначенную для взрослого человека. Конечно, к каждому человеку в такой психотерапевтической группе подход был сугубо индивидуальный, однако мы, не сомневаясь, можем определить всю эту группу учащихся возрастом «акме», ибо те результаты, которых добивались молодые люди в развитии и становлении личности совместно с обучением иностранного языка, позволяют назвать этих людей зрелыми, а те результаты, которых достигали в обучении даже самые пожилые люди, не позволяют нам отнести их к геронтологической категории, хотя формально, наверное, это так и есть.

Обучение как система: от теории до практики

Необходимо честно признаться, что огромный массив педагогической литературы, проштудированный автором в процессе написания данной книги, а также знание реального положения вещей в отечественных и зарубежных учебных заведениях привели нас к убеждению, что в педагогике образовался гигантский разрыв между фундаментальными теоретическими разработками, склонными к чересчур абстрактным философским обобщениям и в большинстве своем, узкоутилитарными публикациями и еще более примитивной учительской практикой. Почти нет работ, совмещающих современные научно-теоретические изыскания с их реальным жизненным воплощением, которые бы не только вооружили педагога знанием полезных новомодных теорий и концепций, но и, если не снабдили его конкретным «ноу-хау», то по крайней бы мере подсказали, что необходимо предпринять, чтобы эти теории заработали и принесли ощутимый результат. К тому же, как мы уже отмечали, вся отечественная педагогическая и психологическая наука нацелена в основном на нужды детского и юношеского образования, и такой раздел, как взрослое обучение и взрослая психология (в отличие от детских), в ней разработан недостаточно. Хочется надеяться, что книга автора, пусть частично, но все же заполнит хоть некоторые лакуны, образовавшиеся между важной фундаментальной наукой и сиротливой педагогической практикой, а также окажет честь людям, не захотевшим остановиться в своем развитии и рискнувшим учиться в любом возрасте.

Наша система обучения, представленная в этой книге, принадлежит к современным учебным технологиям, которые относятся к классу высоких. Это означает, что эти технологии продиктованы самой жизнью, требующей внедрения теоретических исследований в практику, и базируются на последних высших достижениях науки – новых подходах к человеческой личности и к речи человека. (В нашем случае речь понимается широко и комплексно как психолингвистический и лингво-психологический феномен). Кроме того, эти технологии называются тонкими, поскольку основаны на тонких эффектах, позволяющих добиваться значительных результатов путем филигранного, нюансированного воздействия на психические процессы, структуры и состояния человека (в данном случае –

речи и ее составляющих).

К сожалению, большинство учебных методик, как обычных, так и нетрадиционных, лишены, как правило, философского – мировоззренческого – подхода или общей методологии, т. е. концептуального взгляда на проблему. В них, повторимся, наблюдается огромный разрыв между теорией и практическим ее воплощением. В этом разрыве, как в пропасти, пропадают самые важные и ключевые, с нашей точки зрения, звенья, которые должны соединять полюса теории и практики. А именно, вслед за *теорией* должны постулироваться и осмысляться не просто *принципы* обучения (на чем обычно начинается и заканчивается описание устройства многих обучающих систем; в лучшем случае после описания принципов сразу следуют конкретные практические приемы), но *механизмы* действия обучающей системы, объясняющие подходы и средства создания учебных технологий. Далее необходима разработка самих учебных *технологий*, достаточно общих, но нюансированных и мощных по своему потенциалу, куда следующим этапом войдут конкретные упражнения и техники, или так называемые *«ноу-хау»*. Эти техники и упражнения должны применяться на *практике* уже с учетом свойств личности каждого конкретного ученика. Только такую, комплексную, педагогическую разработку, глубоко научную и в то же время технологичную и практическую, мы могли бы назвать обучающей системой. Ведь важно сделать так, чтобы на деле обучающая система работала от теории до практики, и сделать это можно лишь благодаря *центральному и основному звену этой системы – высоким и тонким учебным технологиям*, с хорошо отлаженными механизмами, снабженными точными, тщательно разработанными «ноу-хау». Тогда для каждой отдельной личности, хорошо или трудно обучаемой, с ее различными задатками, способностями и талантами такая система обучения окажется полезной и результативной. И достичь этого реально только через создание таких учебных технологий, которые, как в случае ИЛПТ, будут направлены не на абстрактного ученика, а на конкретного живого человека. Эти технологии как фреза со множеством острых и тонких граней смогут выполнять филигранную работу, направленную на формирование и развитие всех психических структур, состояний и функций человека, а вместе с ними и в их числе и на развитие в человеке иноязычной речи. Схематично контуры такой системы обучения, на примере ИЛПТ, можно отобразить следующим образом:

Система обучения

МЕТОДОЛОГИЯ – *философский, концептуальный и мировоззренческий подход к системе* (холистический, междисциплинарный, теоретико-экспериментально-практический, синтетический, гармоничный).

ТЕОРИЯ – *совокупность обобщенных положений системы* (современная и интегративная: базирующаяся на целом комплексе последних достижений различных областей науки; целостная, направленная на широкое практическое применение).

ПРИНЦИПЫ – *основные положения теории* (научные, проверенные практикой, основанные на интегративном подходе).

МЕХАНИЗМЫ – *внутреннее устройство системы, объясняющее ее действие* (глубоко научно проработанные, разъясняющие и обеспечивающие практическое применение).

ТЕХНОЛОГИИ – *способы, методы, приемы обучения, направленные на достижение конечного результата* (высокие – основанные на высших достижениях науки и научно-технического прогресса, тонкие – основанные на тонких эффектах и обеспечивающие высокую результативность, подробно разработанные, построенные на понятных механизмах, доведенные до практического применения).

«НОУ-ХАУ» – *совокупность научных, технологических и практических знаний, обеспечивающих технологический процесс и достижение конечного результата* (базирующиеся на понимании механизмов воздействия, гарантирующие нужный исход).

ПРАКТИКА – *деятельность по внедрению в жизнь технологий посредством «ноу-хау»* (личностно-центрированная, основанная на индивидуальном подходе к человеку, достигающая конкретных поставленных целей).

Да, подобная система обучения сложна в своем устройстве, а ее технологии, в силу нюансированности воздействия на человека и его психические функции, не просты по своему исполнению. Однако значимость и величина получаемых результатов, несомненно, оправдывает все преподавательские затраты, как душевные, так и физические. Более того, чем разработаннее и тоньше становятся такие технологии, тем с меньшими усилиями, как для ученика, так и для педагога, достигаются результаты.

ИЛПТ как современная система обучения на основе высоких и тонких научных технологий

Если наполнить схему, обозначающую систему обучения, конкретным содержанием ИЛПТ, то она будет выглядеть так:

МЕТОДОЛОГИЯ ИЛПТ как обучающей системы *основана на широком психолингвистическом исследовании речи* в концептуальном синтезе с лингвопсихологией и на стыке нескольких дисциплин: лингвистики, психологии, педагогики, с включением целого ряда поддисциплин – таких, как нейролингвистика и психофизиология, педпсихология и акмеология, психотерапия и психокоррекция. Такой *междисциплинарный, интегративный методологический подход*, проповедующий взгляд на явления в единстве всех их аспектов, можно назвать *холистическим*, т. е. целостным. Кроме того, методологически эта система обучения представляет собой *концептуальный синтез теории, эксперимента и практики*, когда теоретические положения не только выводились из экспериментального, «клинического» материала, но и верифицировались в последующем практическом применении. Таким образом, учебная практика использовалась как широкий научный полигон для теоретических и экспериментальных исследований речи, а они, в свою очередь, способствовали решению прикладных задач – построению эффективной системы обучения иноязычной речи.

ТЕОРИЯ ИЛПТ как системы обучения строится на *интегративной (многоаспектной) описательной модели речи*, когда речь представляет собой сплав языкового, психического, психофизиологического, поведенческого, деятельностного в единстве сознательного и бессознательного, а также на понимании того факта, что каждой своей гранью эта система должна соотноситься со всеми указанными аспектами речевого процесса, которые необходимо развивать и формировать. Для достижения такой цели необходимо привлекать новейшие данные целого ряда смежных наук и их практических достижений. В частности, поскольку речь является не только лингвистической системой, но и психической функцией человека, для воздействия на данную психическую сторону речи целесообразно использовать средства психотерапии и психокоррекции. Помимо того, данная система обучения исходит из разработанной нами *общей теории речи*, согласно которой механизмы

речеформирования являются схожими как для развития речи в онтогенезе, так и для развития речи в разрезе акмеологии, и, следовательно, схожими должны являться и закономерности методов воздействия на это развитие с целью его ускорения и улучшения.

ПРИЦИПЫ, или основные положения, которыми руководствуется наша система обучения, являются следующими:

1) Принцип *единства обучения и развития личности*, восходящий к идеям Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и других известных психологов.

2) Принцип *пожизненного развития психических функций* (см., Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия, Р. М. Грановская и др.), в том числе речи, которое обусловлено как генетически, так и социально, но не заканчивается с завершением возрастных изменений, а может, при благоприятных условиях, продолжаться в любом возрасте, чему и способствует ИЛПТ.

3) Принцип *органичного единства человека, речи и процесса ее обучения*, т. е. обучения речи не как предмету, а как развитию человека и его речи в обучении.

4) Принцип *соотнесенности всех граней обучающей системы с соответствующими аспектами речи,* подлежащими развитию и формированию.

5) Принцип *рассмотрения речи не чисто лингвистически, а с включением ее в единую систему психических процессов*, свойств и состояний личности.

6) Принцип построения системы обучения как *психотерапевтической,* поскольку речь рассматривается в единстве с человеческой личностью – как неотъемлемая часть ее психики, благотворное влияние на которую при помощи психотерапевтических средств способствует речевому развитию.

7) Принцип построения системы обучения как *психокоррекционной,* поскольку средства психологической коррекции предполагают направленное воздействие на определенные психические структуры (речевые и сопряженные с ними) с целью их эффективного развития.

8) Принцип построения системы обучения как *онтогенетической*, т. е. по модели естественного развития речи в онтогенезе.

9) Принцип построения системы обучения как *акмеологической*, т. е. направленной на обучение взрослого человека с учетом его возрастных психологических характеристик.

10) Принцип построения системы обучения как *психолингвистической,* ориентированной на развитие языковой и

речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования.

11) Принцип построения системы обучения как *лингво-психологической*, ориентированной на общие психологические законы человека и его речи.

12) Принцип построения системы обучения как *интегративной и междисциплинарной*, что подразумевает как опору на интегративную модель речи, так и синтез междисциплинарных обучающих средств.

13) Принцип *личностно-центрированного подхода к обучаемым*, который состоит в предварительном многопрофильном тестировании каждого человека, по результатам которого для учащихся составляются индивидуальные программы обучения, инкорпорированные в общий групповой лингво-психологический тренинг.

14) Принцип *активности обучения*, который подразумевает активность самого познаваемого явления – речи (или языка в действии), активность человека, его познающего, и активность средств – тренингов, помогающих в этом человеку.

15) Принцип *интенсивности* обучения, которая обеспечивается за счет активизации и развития всех психических процессов, формирующих речь.

МЕХАНИЗМЫ нашей системы обучения основываются на *механизмах самой речи как многофакторного явления* (лингвистической системы, средства общения, психического и психофизиологического процессов, речевого поведения и речевой деятельности), а также *на внутреннем устройстве языковой и речевой способности человека* (см. гл. XVI, XVII) и подразумевают *направленное воздействие на них*. Речь включается в общую структуру психики и интеллекта человека, поэтому для ее эффективного обучения необходимо развитие и коррекция всех когнитивных (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), психодинамических (мотивационных, побудительных, эмоциональных, аффективных) и коммуникативных процессов, а также свойств и состояний личности, что достигается при помощи психолингвистических, психотерапевтических и психокоррекционных технологий в их органической интеграции.

ТЕХНОЛОГИИ ИЛПТ представляют собой *комплекс психолингвистических, психотерапевтических и психокоррекционных методов, способов и средств* (см. табл. 1, гл. V), адресно направленных на соответствующие речевые механизмы, ответственные за развитие всех сторон речи и

свободное овладение ею человеком. Эти технологии, как уже отмечалось, являются высокими, поскольку базируются на высших достижениях науки, и тонкими, т. к. основаны на тонких эффектах, обеспечивающих высокую результативность и интенсификацию обучения.

«НОУ-ХАУ» ИЛПТ представляют собой *конкретные упражнения, приемы и техники обучения*, которые опираются на научные, технологические и практические разработки.

ПРАКТИКА ИЛПТ основывается на индивидуальном подходе к каждому ученику в групповом обучении, что обеспечивается многопрофильным психологическим обследованием и *применением учебных технологий и «ноу-хау» с учетом личностных характеристик обучающихся*.

Мы довольно подробно остановились на описании основных принципов нашей обучающей системы, поскольку они, хотя и составляют ее фундамент и проходят через все повествование, тем не менее нигде не заявлялись наглядным списком. Механизмы же и технологии обучения получили достаточное описание в соответствующих главах книги. Что касается «ноу-хау», то мы не ставили себе задачей детально описать их в этом труде – это предмет уже другой, более практической работы, которая со временем тоже обязательно выйдет в свет. В этой же книге конкретные техники и приемы обучения используются лишь в качестве некоторых иллюстраций.

Завершая схематичное описание ИЛПТ как обучающей системы, необходимо коротко определиться с самими педагогическими понятиями «система», «метод», «направление», «форма», «методика», ибо их философская трактовка бывает различной.

Мы понимаем под *«направлением»* определенное научное течение, в русле которого ведется обучение, и стратегический путь его развития. Так, в смысле «направления» обучение при помощи ИЛПТ является одновременно психолингвистическим и лингвопсихологическим в их концептуальном синтезе, психотерапевтическим и психокоррекционным, акмеологическим и антропоцентрированным (т. е. личностно направленным и рассматривающим речь в единстве с человеком), а также развивающим, активным и интенсивным. Поскольку все указанные направления в ИЛПТ интегрированы в единый комплекс, то можно сказать, что ИЛПТ представляет собой также интегративное направление в обучении.

Вышеозначенное понятие «направления» практически синонимично смыкается с понятием *«метода»* в широком его значении, т. е. когда метод понимается как определенный

научный подход или целостная стратегия обучения. В этом смысле ИЛПТ также можно назвать, например, развивающим, активным и интенсивным методом обучения, а также психолингвистическим, «онтогенетическим» (использующим основные принципы развития речи в онтогенезе), психотерапевтическим и психокоррекционным. Все же вместе опять-таки будет представлять интегративный метод обучения, что нашло свое отражение в названии ИЛПТ. В узком значении методом можно назвать определенный способ обучения, так, в частности, ИЛПТ использует тренинговый метод или тренинговый способ обучения, в который входят методы психодрамы, музыкальной и арттерапии, гештальт-групп и др.

Близким к понятиям «направление» и «метод» в их широком значении является понятие *«форма»* обучения, которую можно рассматривать как вид обучения, а также как особую организацию обучения, которая неразрывно связана с его содержанием. Не будет искажением назвать форму обучения ИЛПТ психотерапевтической или, скажем, активной и интенсивной и т. п.

Под обучающей же *«системой»* мы понимаем не просто совокупность принципов, служащих основанием к обучению, а целостное устройство обучения с упорядоченным и взаимосвязанным расположением его частей, включающее (повторимся еще раз) методологию, теорию, принципы, механизмы, технологии и «ноу-хау», т. е. охватывающее обучение от теории до практики, как происходит в случае с ИЛПТ. Такое понимание системы обучения отличается от наиболее распространенного, когда под системой подразумевается лишь определенный свод принципов обучения, и сразу на принципах строится практика. Подобная практика, минуя стадии детальной научной разработки и вскрытия соответствующих механизмов, на которых должны строиться обучающие технологии и «ноу-хау», нередко превращается в некую хаотичную и не вполне осмысленную самодеятельность. Иногда под обучающей, педагогической или методической системой понимают частную, индивидуально интерпретированную, модель обучения, которая реализуется в пределах определенного направления или метода. Такое определение системы более узко, но тоже вполне справедливо. В этом смысле оно приближается по значению к понятию *«методика»*, как совокупности авторских способов обучения, и даже может служить его синонимом. Тем не менее, мы полагаем, что для полноценного функционирования любая система обучения непременно должна состоять из всех теоретических, методологических, технологических и

практических звеньев, описанных выше.

В заключение этого философского разговора можно сделать вывод, что ИЛПТ выходит за рамки существующих ныне отдельных направлений, методов, форм и систем обучения, раздвигая и расширяя эти рамки не только в сторону интегративности и междисциплинарности, но и в сторону учебных технологий нового качества, или иначе инновационных технологий, основанных на последних достижениях науки.

Надо сказать, что основными направлениями, методами и формами обучения, принятыми в современной педагогике, помимо традиционных и как бы противопоставляемыми им, являются развивающее, активное и интенсивное обучение. Хотя во многом эти формы обучения пересекаются (например, интенсивное обучение, как правило, и развивающе, и активно), тем не менее указанные характеристики представляются нам различными. Так, развивающим может быть не только активное и интенсивное, но и хорошее традиционное обучение, а активное обучение – не всегда интенсивно. Мы постараемся представить нашу систему обучения, которая является одновременно развивающей, активной и интенсивной, в контексте общего обзора данных направлений. Кроме того, чтобы яснее выделить развивающие, активизирующие и интенсифицирующие стержни в механизмах нашей системы, рассмотрим и проанализируем в рамках этих направлений некоторые иные системы и методы, существующие в сегодняшней педагогике, ибо истинная значимость вещей, если она есть, чаще всего проявляется в контрасте их сравнения и сопоставления с другими. Не все эти методы нацелены на обучение иностранным языкам, и почти все они предназначены для школьного и вузовского образования. Тем не менее, основные психологические законы и принципы в педагогике, как и в каждой науке, являются общими, и с некоторой долей коррекции они работают в любой ее области и любом разделе. Такой обзор необходимо сделать не только в целях сравнения, но еще и потому, что наша система обучения по своей сути намного шире, чем просто метод обучения иноязычной речи, и при должной адаптации может иметь выходы и в иные сферы обучения.

Глава VII
Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) как развивающий метод обучения

О соотношении обучения и развития в ракурсе детской психологии и акмеологии

«Никакой метод обучения не может быть научным, если в основе его не лежит цель развития способностей свободного ума», – писал выдающийся швейцарский лингвист и педагог конца XIX – начала XX века Шарль Балли [31, с. 367].

Предыдущие главы, где были сформулированы наши взгляды на обучение иноязычной речи при помощи Интегративного лингво-психологического тренинга, представляют его, прежде всего, как обучение через всестороннее формирование и развитие личности. Следовательно, в педагогическом плане эту систему с полным правом можно отнести к группе современных *развивающих методов обучения* и даже определить ее как новое отдельное *психотерапевтическое и психокоррекционное направление.* Развивающая характеристика является в нашем методе обучения основополагающей, поэтому для начала вернемся еще раз к вопросу о взаимоотношении обучения и развития, который, по справедливому утверждению Л. С. Выготского, «представляет собой самый центральный и основной вопрос… педагогической психологии…» [93, с.321]. Далее, чтобы четче обозначить устройство нашей развивающей системы и принципы ее работы, совершим небольшой экскурс в историю развивающего обучения и представим некоторые другие развивающие методы, существующие в сегодняшней педагогике.

Как уже отмечалось, указанный вопрос (о соотношении обучения и развития) в научной литературе ставился, да и ставится ныне, преимущественно в ракурсе психологии ребенка. Мы же подчеркнем еще раз горячо отстаиваемый нами тезис, что развитие человека, формирование его психических функций, процессов и личностных свойств, обусловленное как генетическими задатками, так и внешними факторами (социальной средой, воспитанием и обучением), не заканчивается с достижением человеком определенного возраста, а при благоприятных обстоятельствах (пусть и несколько иначе, чем у ребенка, но все же очень похожим образом), может продолжаться всю жизнь, и прежде всего этому способствует познание и открытие нового, т. е. самообразование и обучение. Поэтому многое из того, что сказано педагогами и психологами-классиками относительно обучения и развития детей, с некоторой степенью адаптации может быть приложено и к взрослому человеку.

Обратимся к близким нам по духу и мыслям словам С. Л. Рубинштейна, в которых, по сути, сформулировано его основное воззрение на обсуждаемую проблему: «Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь» [377, с. 498]. Вдумаемся в глубину этих, казалось бы, простых, но таких мудрых строк, в которых заключена огромная философия, как научная, так и житейская. Если бы каждая мать и каждый педагог помнили об этом и обращали больше внимания на личность маленького человека и занимались с ним, то, возможно, у нас было бы намного меньше детей с задержками психического развития. И намного меньше взрослых, у которых эти проблемы детства отчасти сохранились.

Послушаем дальше С. Л. Рубинштейна, ибо в его мнении мы нашли опору и поддержку нашего собственного мировоззрения и наших взглядов на обучение, которое непременно должно быть развивающим, независимо от возраста обучающихся, на чем и основаны принципы предлагаемой нами учебной системы. «Вопрос не может ставиться так, – пишет С. Л. Рубинштейн, – … будто сначала у ребенка созревают восприятие, память, внимание, мышление, и тогда над ними надстраивается и их использует обучение. В действительности здесь существует взаимосвязь. Тот или иной уровень восприятия, памяти, мышления детей является не столько предпосылкой, сколько результатом той конкретной познавательной учебной деятельности, в процессе которой они не только проявляются, но и формируются. Из этого вытекает, что процесс обучения должен быть и процессом развития ребенка» [377, с. 498], а мы сказали бы – не только ребенка, но и человека вообще, ибо развитие человека в любом периоде его жизни не только возможно, но и просто необходимо.

Может возникнуть закономерный вопрос: как же осуществляется такое развитие, например, в старости, когда все естественные процессы и силы пожилого организма постепенно затухают? В общем-то, ответ на этот вопрос содержится во всей этой книге. Однако для большей ясности обратимся к некоторым научным теориям.

Надо сказать, что проблема того, «развиваются ли психические процессы в течение человеческой жизни или с возрастом просто последовательно проявляются наследственно заданные качества» [111, с. 9], неоднократно и долгие годы дискутировалась в научной литературе. Р. М. Грановская справедливо отмечает, что по этому поводу до сих пор продолжают существовать несколько точек зрения. «Так,

представители гештальт-психлогии, – отмечает она, – придерживаются мнения, что психические процессы в течение всей жизни не развиваются, а обнаруживаются как следствие постепенно проявляющихся врожденных задатков». По ее соображениям (и мы с этим солидарны), для такой точки зрения находятся некоторые основания, поскольку установлено, что функционирование психических процессов не полностью определяется опытом, а зависит и от наследственных факторов. По словам Р. М. Грановской, гештальт-психологи полагают, что развитие способностей слабо зависит от обучения, так как в отличие от знаний и навыков, они основаны на врожденных задатках. Далее она пишет, что «при такой позиции исследование способностей у детей обычно направлено только на их выявление, а не на формирование. Проблема направленного изменения и преобразования самих психических функций в процессе обучения при таком взгляде, естественно, не может даже ставиться» [111, с. 12]. Нам мыслится, однако, что независимо от теоретической платформы и установок гештальт-психологов, на практике при их работе с людьми они, пусть и неосознанно, но все же помогают развитию человека. Ведь понятие «выявить» что-либо само по себе несомненно подразумевает направленные усилия и воздействия на процессы, а также создание определенных условий для этого «выявления», что и происходит в обучении. А проявляются ли при этом по нарастающей способности или они все же развиваются, является, на наш взгляд, по большей части лишь теоретическим разногласием в объяснительной трактовке практического феномена. Другое дело, что постановка вопроса в традиции гештальт-психологии представляется нам достаточно ограниченной и пассивной, не охватывающей в корне всей сути проблемы, ибо сужает возможности действенного влияния на процессы, что происходит при осознании того, что их можно активно развивать и целенаправленно формировать.

Несколько отличная от гештальт-теории концепция принадлежит продолжателям идей Ж. Пиаже, которые «признают прижизненное развитие, но ограничивают этот период временем морфологического и функционального созревания, а источник развития помещают внутрь организма без учета влияния внешней среды» [111, с. 12]. Ж. Пиаже говорил о последовательных фазах физического и умственного формирования человека, которыми и определяется развитие его высших психических функций, и которое завершается с окончанием физиологического созревания.

Мы придерживаемся концепции, которую обосновали последователи идей Л. С. Выготского: А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, В. П. Зинченко и

др. – и которую, вслед за Р. М. Грановской, считаем наиболее правомерной и плодотворной. Более того, на протяжении свыше пятнадцати лет мы экспериментально подтверждали данную концепцию работой со взрослыми людьми, т. е. на практике. На наш взгляд, фактически нет сомнений в том, что развитие психических функций и свойств личности (включая речь, интеллектуальные и творческие способности, черты характера и пр.) связано как с врожденными задатками, так и с внешними факторами (взаимодействием человека со средой, обучением, воздействием на человека при помощи особых психологических технологий); и это развитие не заканчивается с завершением возрастных изменений, а может продолжаться при благоприятных условиях всю жизнь.

Сторонники А. А. Ухтомского полагают, что развитие психических функций осуществляется за счет особых механизмов, называемых функциональными органами, которые формируются прижизненно при обучении и являются их анатомо-физиологической основой. «При закреплении навыка взаимодействует система нервных центров, между которыми в процессе многократной совместной работы устанавливаются особо прочные и легко проходимые связи. Полученные новые свойства позволяют такой системе в дальнейшем работать как единому целому» [111, с. 13]. По мнению Р. М. Грановской, именно функциональные органы обеспечивают развитие психических функций после завершения морфологического созревания. В американской психологии принято апеллировать к теории Р. Б. Кэттела (R. B. Cattel) [519], который считает, что в старости психические функции человека как бы подразделяются на «флюидные» и «кристаллизованные». Если «флюидные» функции, по Р. Б. Кэттелу, ответственны за скорость восприятия и быстроту обработки информации, и у пожилого человека они работают в замедленном режиме, то «кристаллизованные» функции, по словам В. Н. Дружинина, зависят от тренировки, образования, знаний и культуры человека [126, с. 107] и обеспечивают, на наш взгляд, качественно новую, более глубокую обработку информации. Как можно заметить, обе эти теории определенным образом коррелируют. Нам представляется, что «функциональные органы», или «кристаллизованные функции», образуются и нарастают при должной умственной нагрузке примерно так, как мышцы у спортивно тренированного человека, что позволяет даже в преклонном возрасте открывать новые интеллектуальные и творческие горизонты.

Наш метод обучения как раз и предлагает стройную систему техник для подобного рода тренировки, то есть – реальных путей

и конкретных способов воздействия на все психические функции человека с целью их развития. Рассматривая речь человека не только как семиотическое (знаковое) образование, но и как часть его психики и психофизиологии, как вид его деятельности и поведения, вскрывая внутренние механизмы речеформирования, мы еще раз утверждаем, что восприятие и порождение речи происходит одновременно и при содействии всех прочих психических функций человека. Если у ребенка речеформирование происходит совместно с развитием этих функций, прежде всего, естественным путем, то взрослому человеку в таком развитии необходимо помочь – тогда овладение им иноязычной речью пойдет намного быстрее и эффективнее, к чему и призван наш Интегративный лингво-психологический тренинг.

В этой связи хотелось бы вернуться к фундаментальному положению о «зоне ближайшего развития» Л. С. Выготского, которое он разработал применительно к детской психологии, поскольку считаем, что оно в достаточной мере применимо и к психологии взрослого человека. «Только то обучение является хорошим, – писал Л. С. Выготский, – которое забегает вперед развитию». Объясняя смысл данной концепции, А. А. Леонтьев пишет: «Мы определяем тестами или другими способами уровень психического развития ребенка. Но при этом совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет сейчас, важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют» [221, с. 78]. Все это, по нашему мнению, в полном объеме можно отнести и к взрослому человеку, только в данном случае тесты могут определить, какие процессы, в том числе и недоразвившиеся в детстве, в нем не «зреют», но «дремлют»: ведь их нужно лишь «разбудить». Именно такую задачу «пробуждения», развития и совершенствования всех психических процессов, а вместе с ними и формирования речевых механизмов мы и решаем через Интегративный лингво-психологический тренинг, образовав в группе небольшую модель общества, в котором созданы все условия для всестороннего развития личности, а следовательно, для обретения человеком иноязычной речи.

«Поздняя зрелость» и ИЛПТ

В педагогической практике автора встречалось немало людей, которым было не только далеко за 60, но и за 70 лет, но которые при помощи нашей учебной системы с успехом овладевали иноязычной речью.

У пожилых людей, помимо жестко сформировавшихся психологических стереотипов и барьеров, обычно возникают возрастные проблемы и иного рода, в частности физиологические изменения, связанные с нормальным старением. Это, как следствие, приводит к ухудшению некоторых видов памяти, восприятия, объема и переключения внимания, скорости работы мыслительных процессов. Так, например, любое незначительное возрастное нарушение сенсорных функций (ухудшение слуха, зрения, обоняния, осязания и даже вкуса) может способствовать искажению восприятия и других психических процессов. «Органы чувств – это ворота в мозг и тем самым в память», – говорит Даниэль Лапп, профессор Стэнфордского университета в Калифорнии, США [215, с. 44]. Поэтому, как ни странно это покажется многим, и органы чувств (сенсорику), и сами чувства (о чем мы поговорим позже) нужно регулярно и неустанно тренировать.

Конечно, иногда физиологические изменения в области сенсорики у пожилых людей становятся стойкими. Так, наиболее встречающимся дефектом оказывается нарушение слухового восприятия, что особенно отражается на понимании звучащей речи. Чаще всего такое нарушение проявляется в том, что человек перестает слышать звуки высокой частоты или слышит их очень приглушенно. А если принять во внимание, что звуки речи представляют собой целый «оркестр» из различных частот – от низких до высоких, – и что именно высокие частоты в наибольшей степени ответственны за звукоразличение, то становится понятно, почему у пожилого человека возникают проблемы с пониманием речи, особенно непривычной, иностранной. Причем, чем сложнее оказывается звук, тем труднее бывает пожилому человеку с ним оперировать. А ведь живая речь, как правило, бывает окружена всевозможными шумами, которые составляют ее фон и из которого ее необходимо выделить. В этом случае пожилые люди оказываются в особо невыгодном, по сравнению с молодыми, положении. Тем не менее, надо сказать, что и такие нарушения можно в определенной степени исправлять путем специальных слуховых упражнений, что доказано нашей многолетней практикой. Такие упражнения

составляют в нашем обучении отдельный тренинг, что может послужить предметом особого разговора. Здесь же лишь отметим, что, в частности, бывает полезно ежедневно слушать специальные речевые звукозаписи, сделанные на фоне различных шумов. Однако если проблема оказывается действительно серьезной, то можно пойти навстречу некоторым ученикам и делать для них записи в пропорционально более низкочастотном варианте, скажем, низким мужским голосом.

Психика и тело человека действительно очень тесно связаны между собой: ведь они составляют единый живой организм. На протяжении всей жизни тело человека непрерывно изменяется, например меняется обмен веществ, становится меньше расход энергии. Но более тонкие перемены происходят в мозгу человека, которые, тем не менее, можно не только держать под контролем, стимулируя мозговую деятельность и поддерживая умственную активность, но и можно даже развивать свой мозг, постоянно нагружая и тренируя его. Стоит только вспомнить наших прославленных ученых, актеров, писателей, путем интеллектуальной и творческой работы до глубокой старости сохранивших не только ясность, но и остроту, гибкость и силу ума.

Д. Лапп, которая в течение 10 лет принимала участие в исследованиях по тренировке памяти пожилых людей, утверждает, что важно не количество сохранившихся к этому возрасту нейронов, а способ их использования. Абсолютно естественно, что у пожилых людей в связи с замедлением физиологических и психических реакций начинает происходить несколько замедленная обработка информации, а также извлечение сведений из кладовых памяти, поэтому снижается и скорость мышления. Однако все это с успехом может быть компенсировано за счет преимуществ в мыслительной стратегии. С возрастом накопленный человеком опыт переходит в мудрость, нужно лишь научиться плодотворно использовать его, восполняя недостатки быстроты кодирования и декодирования информации качеством мыслительных операций. Для этого надо постоянно поддерживать в себе искру интереса к познанию нового и не лениться тренировать познавательные процессы. Широко известен в психологической литературе и тот факт, что люди в большинстве своем используют всего лишь около 10 % потенциальных возможностей своего мозга, таким образом, его резервы, которые можно научиться реализовать, исключительно велики. Чтобы с возрастом не исчезало «желание мыслить новыми понятиями, развивать новые идеи», «чтобы не гасло творческое начало, нужно предпринимать интеллектуальные

прорывы, стремиться осваивать новые области (например, иностранные языки. – И. Р.), вместо того, чтобы пережевывать старое и углубляться в него. Всем под силу освоить новые стратегии мышления, компенсируя тем самым естественное снижение способности к упорядочиванию мыслей», – пишет Д. Лапп [215, с. 47].

При обучении взрослых и особенно пожилых людей бывает крайне важно не только выявить проблемные «зоны» человека с целью их психокоррекции, но и, самое главное, определить, то, что у данного, конкретного человека достаточно хорошо развито, чтобы это плодотворно использовать во время обучения. Так, например, если у человека обнаружено снижение кратковременной вербальной памяти, причем такое может случиться как со слуховым, так и со зрительным ее вариантом, то это еще не повод для расстройства. Педагогу следует понимать, что это, в общем-то, является если не нормальным, то по крайней мере частым явлением в пожилом возрасте и поддается корректировке при помощи специальных упражнений. Кроме того, оптимизма должен прибавлять и тот экспериментально проверенный факт что, как правило, у пожилых людей сохраняется неплохая образная память, которую обязательно нужно проверить и использовать в обучении. К тому же, у взрослых людей обычно бывает хорошая специальная или, как ее называют иначе, профессиональная память, наличие которой можно с успехом «обыграть» в обучении, особенно иностранным языкам. Так, например, если человек в жизни работает врачом, то и в учебной группе он может исполнять роль врача, только для расширения кругозора – лучше другой специальности, и щеголять медицинскими терминами уже на иностранном языке: эти термины, в силу его профессионального интереса, обычно хорошо им запоминаются. В психотерапевтической группе, как замечено, наибольшим успехом всегда пользуется роль психиатра – эта роль особенно легко «облачается» в юмористическую форму.

Для обострения внимания учащихся, независимо от их возраста, необходимо привлекать интерес, новизну, яркость и необычность раздражителей. Так, во время занятия яркий свет вдруг может смениться кромешной тьмой или загадочным полумраком, а тишина наполниться звуками волшебной музыки, журчащего ручья или пения птиц, на фоне которых иностранные слова неожиданно обретут иной смысл и вызовут яркие эмоции и новый интерес. Необходимо помнить, что внимание не существует изолированно, оно всегда сопровождает протекание того или иного процесса, поэтому, тренируя внимание, мы одновременно тренируем восприятие, память, мышление,

воображение.

Наша система обучения иноязычной речи взрослых людей, среди которых немалую долю составляют люди пожилого возраста, как раз и построена на тренировке «ума, души и тела» в их органической взаимосвязи, на развитии всех личностных и познавательных процессов человека, которые способствуют рождению речи. Именно поэтому данную систему с полным правом можно отнести к методам развивающего обучения. Провозглашая принцип личностного подхода к каждому человеку, эта система обучения базируется на одном из фундаментальных положений Л. С. Выготского, разработанном им для детской дефектологии и педологии, но таком актуальном и для акмеологии: обучая и развивая человека, важно не столько обращать внимание на то, чего у него нет, сколько на то, что у него есть и на что можно опереться в своей работе с ним.

Поскольку развитие по нашей системе основывается на психотерапии и психокоррекции, то, как уже отмечалось, можно говорить и об отдельном психотерапевтическом и психокоррекционном направлении в развивающем обучении, которое одновременно с тем является еще активным и интенсивным. Как уже отмечалось, почти все развивающие методы обучения бывают, как правило, активными (различия состоят в степени этой активности), а некоторые из них – и интенсивными, где скорее нужно выделить качество интенсивности, так как она может быть истинной и ложной. Но об этом речь пойдет несколько позже.

Глава VIII
Краткий обзор развивающих методов обучения в сопоставлении с ИЛПТ

Некоторые сведения из истории развивающих методов обучения

Открывая обзор развивающих методов обучения, сразу отметим, что практически все они были разработаны применительно к детскому возрасту: ведь о развитии в обучении взрослого человека стали говорить лишь не так давно. Тем не менее, как будет видно в дальнейшем, основные принципы развивающего обучения являются *общепедагогическими*, поэтому мы и будем обсуждать методы возрастной психологии в ее широком аспекте – от детской до взрослой. Сразу оговоримся, что список описанных нами методов не претендует на роль исчерпывающего. Мы лишь, как это делает художник-импрессионист, несколькими мазками выделим ряд ярких имен и явлений в истории педагогики, которые дают общее представление о концепции развивающего обучения.

Известно, что мысли о развитии человека в процессе обучения появились еще в глубокой древности. Так, например, в книге Аристотеля (384–322 гг. до н. э.) «Политика» мы встречаем такие строки: «Рисование изучают потому, что оно *развивает* (курсив наш. – И. Р.) глаз при определении физической красоты» [472, с. 37].

В средние века можно выделить чешского общественного деятеля Яна Амоса Коменского (1592–1670), которого, собственно, и считают родоначальником педагогики. Призывая к «естественности» в методологии обучения, к тому, чтобы обучая – не поучать, а лишь помогать ученику раскрыть свои способности, этот великий педагог писал: «Все, что естественно, *развивается* (курсив наш. – И. Р.) само собой. Нет необходимости заставлять воду течь по наклонной плоскости; удали только плотину… и она тотчас потечет. Нет нужды заставлять птичку улететь – открой только клетку. Нет необходимости принуждать глаз к изящной картине или ухо к обращаться к прекрасной мелодии, если только ты предоставишь им это» [472, с. 124].

Однако более эксплицитно идеи развивающего обучения получили свое выражение на рубеже XVIII–XIX веков в нетленных трудах Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827). Эти идеи следует считать «классикой» педагогики: распространившись по всему миру, они не утратили своей актуальности и в наши дни: их следы можно распознать в основе многих современных педагогических теорий, как отечественных, так и зарубежных. По мысли И. Г. Песталоцци, обучение всегда и непременно должно

оказывать развивающий эффект, побуждая детей к творческой и самостоятельной деятельности. Основной задачей обучения И. Г. Песталоцци считал развитие всей гаммы природных способностей ребенка с учетом его возраста и индивидуальных особенностей. Проповедуя идею образования как «идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений» [472, с. 305], И. Г. Песталоцци придавал большое значение чувственному началу, которое лежит в основе всех познавательных процессов человека и связано с их развитием и формированием. «Развитие … мыслительных способностей, – писал И. Г. Песталоцци в своем, пожалуй, лучшем труде «Лебединая песня», – начинается с впечатления, которое мы получаем в процессе чувственного восприятия (созерцания) всех предметов» [472, с. 311]. Он связывал чувственное восприятие как с развитием мышления, так и с формированием речи, причем отводил последней очень важную познавательную роль. «Потребность выразить впечатления, полученные путем чувственного восприятия» вызывают «потребность в мимике», но в то же время и в еще большей степени они вызывают «потребность в способности к речи», – утверждал И. Г. Песталоцци [472, с. 311]. Он говорил о том, что «эта важная для формирования мыслительных способностей человеческая способность к речи» предназначена «помочь нам плодотворно усвоить знания, приобретенные путем чувственного восприятия» [472, с. 311]. «Природосообразность изучения родного языка или любого иного языка, – писал далее И. Г. Песталоцци, – связана со знаниями, приобретенными через чувственное восприятие…» [472, с. 311].

И Я. А. Коменский, и И. Г. Песталоцци говорили о развивающем обучении ребенка, но ведь то же самое справедливо и для обучения взрослого человека. Более того, все изложенные выше принципы «естественности», «природосообразности», «основополагающей роли чувственного восприятия» в развитии когнитивных процессов (и, в первую для нас очередь, речи), такие современные и по сей день и так часто игнорируемые многими педагогами, нашли свое достойное место и в основе нашего Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ).

Отдавая должное мировой научно-педагогической мысли, но не ставя целью изложить суть всех имеющихся «развивающих» концепций» – всестороннее развитие личности всегда представляло собой идеал для большинства педагогических систем в прошлом и настоящем мировой культуры, – нам особенно хотелось бы отметить школу отечественной психологии и педагогики, внесшую так много идей не только в родную, но и в

мировую науку.

XIX век, несомненно, «прошел под знаком» величайшего русского педагога К. Д. Ушинского (1824–1870), который явился родоначальником педагогической психологии в России, разработав целую систему идей, направленных на всестороннее развитие и совершенствование гармоничной личности. Можно лишь удивляться глубине и масштабности научного видения К. Д. Ушинского, который полагал, что педагогу для успешного обучения и воспитания человека необходимы не «какие-нибудь общие воспитательные рецепты», а доскональное знание физиологических и психологических законов, по которым личность развивается и формируется, и используя которые ей можно в этом развитии помочь [452, т. 5, с. 36]. Надо сказать, что, к сожалению, немногие нынешние педагоги обладают знаниями этих законов, детальнейшим образом описанных К. Д. Ушинским (естественно, в свете того времени) в его «Педагогической антропологии» почти 150 лет назад.

В истории возрастной психологии (начало XX века) особое место занимает П. П. Блонский, который, рассматривая психологию как науку о поведении, сформулировал, в частности, теорию памяти, согласно которой различные ее виды (моторный, аффективный, образный, вербальный) описываются как генетические (стадиальные) этапы развития человека в условиях обучения. Теория П. П. Блонского соотносится в принципе с теорией известных американских бихевиористов Э. Торндайка и Дж. Уотсона, живших и работавших в то же время, которые полагали, что каждый шаг обучения является одновременно и шагом развития ученика.

Однако особый вклад в теорию развивающего обучения внес также в начале XX века Л. С. Выготский, и этот вклад невозможно переоценить. Л. С. Выготский утверждал, что развитие ребенка осуществляется путем формирования у него высших психических функций под воздействием обучения, которое ведет за собой развитие, следуя впереди него. Примечателен тот факт, что переводы работ этого выдающегося ученого мы встречали в наши дни в библиотеках и книжных магазинах многих стран мира, что говорит о неугасающем интересе к его наследию.

Невозможно не упомянуть и целую плеяду других отечественных психологов: С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович, В. П. Зинченко (этот список можно было бы продолжить), – успешно развивавших и обогативших идеи Л. С. Выготского. Нам представляется, что нет особой нужды подробно останавливаться здесь на перечислении большинства

принадлежащих Л. С. Выготскому и его последователям научных ценностей, потому что вся эта книга отдает им заслуженное должное. Отдельной строкой хотелось бы выделить имя Б. Г. Ананьева, разрабатывавшего, как он называл, «новый раздел современной возрастной и педагогической психологии» – психологию и педагогику взрослых [12, с. 230].

Начав говорить о развивающих методах обучения, мы вновь с неизбежностью коснулись ряда психологических теорий, однако настало время подойти к описанию и самих методов, в основе которых эти теории лежат.

Развивающие методы обучения Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, В. А. Сухомлинского и ИЛПТ

Считается, что в 50–70 годы в советском образовании появились два метода развивающего обучения, разработанных системно, т. е. от теории до практики. Это методические системы, принадлежащие Л. В. Занкову и В. В. Давыдову и вплоть до сегодняшнего дня рассматривающиеся как одни из ведущих в нашей стране. Несмотря на то, что методические системы Л. В. Занкова и В. В. Давыдова относятся к школьной педагогике, многие их положения пересекаются и с обучением взрослых людей (особенно если не забывать, что в каждом взрослом таится большой ребенок), именно поэтому мы и решили их проанализировать.

Отдавая огромную дань почтения этим уважаемым педагогам и психологам, вышедшим из «деятельностной» психологической школы, и осознавая то, что их работы уже не раз трактовались как спорные, мы, тем не менее, вынуждены признаться, что некоторые положения их систем кажутся и нам достаточно неоднозначными.

Так, система Л. В. Занкова, базируется на следующих принципах: 1) «принцип обучения на высоком уровне трудности»; 2) «принцип ведущей роли теоретических знаний»; 3) принцип «идти вперед быстрым темпом»; 4) «принцип осознания школьниками собственного учения»; 5) «принцип, целенаправленной и систематической работы учителя над общим развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых» [140, с. 111–116].

Почти все эти принципы (за исключением, на наш взгляд, 2-го) в общем-то верны, но не самодостаточны. А это означает, что они с неизбежностью должны подкрепляться рядом сопутствующих положений. И слабая точка этих принципов обнаруживается в возможности их неоднозначной интерпретации практикующими педагогами. Так, сам Л. В. Занков отмечает, что «понятие «трудность» находит применение в дидактике в разных контекстах и неодинаковых значениях» [140, с. 111]. Теоретически Л. В. Занков вкладывает в это понятие правильный смысл, т. е. рассматривает «обучение на высоком уровне трудности» как «преодоление препятствий», которые К. Д. Ушинский считал необходимой и органической составляющей любого труда, в том числе учебного.

Действительно, дело, которым занимается человек, будет

успешным чаще всего тогда, когда оно содержит то, что американцы называют словом «challenge», т. е. «вызов» на борьбу с трудностями. Этот «challenge» подразумевает не просто усердную борьбу с трудностями, но и эмоциональный всплеск, полет вдохновения, вызванные интересом и загадочностью предприятия, порой с некоторой долей авантюры – в смысле благородного приключенческого риска, пусть даже это предприятие только учебное. Мы бы сказали, что преодоление препятствий создает необходимую мотивацию для успешного выполнения труда, но только в том случае, если сами эти препятствия вызовут интерес и желание их преодолеть.

Однако на практике чаще всего тезис «обучения на высоком уровне трудности» рассматривается как все возрастающая формализация обучения с применением сложных и абстрактных научных терминов. Автор не может забыть удивления, прочитав в учебнике математики своей племянницы-третьеклассницы фразу: «Эти треугольники конгруэнтны», которую бедный ребенок восьмилетнего возраста никак не мог осознать. Почему нельзя было просто написать, что эти треугольники подобны? Зачем скрывать за усложненными терминами суть явления? Ведь совершенно очевидно, что, даже если учитель в классе объяснял, что это значит, не все дети могли его понять, особенно если объяснение было не предметным и наглядным, а, не дай Бог, абстрактным и теоретическим. Как тут не вспомнить И. Г. Песталоцци, который говорил, что лишь чувственное восприятие ведет к когнитивному развитию. Особенно, подчеркнем мы, если дело касается ребенка.

Но, может быть, в учебных программах самого Л. В. Занкова не было такого формализованного «перегиба» и увеличение уровня сложности обеспечивалось другими необходимыми факторами? Прочитаем тогда собственные строки Л. В. Занкова из разработанной им программы по русскому языку для начальной школы.

«Уже в первом полугодии I класса, – пишет Л. В. Занков, – … детей знакомят со случаями расхождения произношения и писания (безударные гласные в корне слова, звонкие и глухие согласные в конце слова). Дети узнают, что звуки играют роль в различении слов, имеющих разные значения. Объектом познания является также связь слов в предложении (по вопросам). Во втором полугодии дается понятие об имени существительном, глаголе, имени прилагательном. Вводятся эти термины, а также некоторые сведения об упомянутых частях речи (единственное и множественное число; род имен существительных; времена глагола; изменение прилагательных по родам и числам). Очень

важно различение окончаний при изменении имен существительных в предложениях (по вопросам *кто? что? кого?* и т. д.). Таким образом первоклассник получает первоначальное представление о грамматическом (формальном) значении слов, относящихся к разным частям речи» [140, с. 125, 127]. Эти строки можно было бы продолжить, напомнив себе и читателю, что это учебный план, разработанный для обучения 6–7-летних детей.

Так и хочется напомнить здесь слова В. А. Сухомлинского, так созвучные нам по мыслям и духу: «Не обрушивайте на ребенка лавину знаний, не стремитесь рассказать на уроке о предмете изучения все, что вы знаете – под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми красками радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще раз возвратиться к тому, что он узнал» [434, с. 88].

Однако вернемся к методу обучения Л. В. Занкова и процитируем еще несколько строк, на этот раз из его экспериментальной программы по географии (II класс): «Кроме общего понятия об атмосфере и свойствах воздуха школьники узнают о значении теплопроводности воздуха для растений, животных и человека. Рассматривается состав воздуха, его изменение при дыхании и горении, меры по очищению воздуха» [140, с. 135].

Как видно, «высокий уровень трудности» создается Л. В. Занковым именно за счет «теоретизации» материала на основании другого, пожалуй, главного принципа его методической системы – «принципа ведущей роли теоретических знаний». Критикуя ряд психологов и педагогов, в частности Л. И. Божович, за ссылки на «конкретность мышления младших школьников», на «наглядно-чувственную их форму восприятия» и на необходимость следовать самой природе ребенка [140, с. 121–122], Л. В. Занков констатирует, что в первую очередь «для научного познания необходима абстракция», подкрепляемая, конечно, эмпирическими знаниями [140, с. 120]. (Иными словами, получил малыш общие сведения об атмосфере и свойствах воздуха, теперь может пойти и им подышать.)

Все эти трудные, формализованные учебные программы помещаются Л. В. Занковым, на основании следующего принципа «идти вперед быстрым темпом», в сжатые временные рамки. Так, говоря опять же об обучении первоклашек русскому языку, Л. В. Занков, в частности, пишет: «В то время как согласно старой программе только в III классе появляется имя существительное, а

в IV классе – имя прилагательное, местоимение и глагол, в экспериментальной программе изучение этих частей речи начинается уже в I классе» [140, с. 126].

Нужны ли такие сложные, теоретизированные знания, полученные в ураганном темпе семилетнему ребенку и интересны ли они ему – не единственный вопрос. Самый главный вопрос заключается в следующем: не вредят ли ему такие знания, не вторгаются ли они в саму природу его развития? Поскольку за последние 30 лет мало что изменилось в нашем образовании, приведем недавние (2001 г.) материалы обследования школьников Лабораторией психофизиологии человека г. Санкт-Петербурга.

«Данные электроэнцефалографических (ЭЭГ) исследований свидетельствуют о характерном для раннего школьного обучения явлении – *перегрузке левого полушария обучаемых детей* (особенно с 6-ти лет), что ярко отражается в появлении патологически замедленных высоко-амплитудных биоритмов в речевых зонах (центры Брока и Вернике), и эти сдвиги коррелируют с затрудненностью устной и письменной речи. Нарушается механизм нормального взаимодействия больших полушарий, привычные акты протекают при левополушарном (а не правополушарном) доминировании, очевидно, из-за недоразвития у детей правополушарных функций предметного действия и конкретного мышления. Левое полушарие не разгружается от привычных актов, накапливающееся левополушарное утомление проявляется в виде психоневрозов, замедления психического развития, потери интереса к обучению, девиантного поведения. … Обучаемый индивид утрачивает свою целостность и зачастую здоровье, о чем свидетельствует школьная статистика. Этот процесс охватывает все типы современных школ и ярко обнаруживается в элитарных специализированных школах» [Из докладной записки научного руководителя Лаборатории Л. П. Павловой].

В качестве комментария напомним, что головной мозг человека состоит из двух основных полушарий – правого и левого, в функционировании которых существуют большие различия. Так, грубо говоря, правое полушарие ответственно за формирование чувственных образов, в то время как левое наделено функциями, управляющими абстрактным мышлением. При введении материала в отвлеченно абстрактном виде, работу получает лишь левое полушарие, в то время как у правого полушария нагрузка отсутствует, что приводит к общему дисбалансу действия головного мозга и затрудняет процессы переработки информации. Иными словами, поданный таким

образом материал не просто плохо усваивается, а может привести к ряду болезненных изменений как в физиологии, так и в психике человека. Особенно это опасно для ребенка младшего школьного возраста, т. к. его мышление все-таки конкретно, а восприятие наглядно-чувственно.

«Полушарный» фактор необходимо учитывать и при обучении взрослого человека, поскольку у разных людей наблюдается различное развитие мозговых полушарий, что и определяет тип восприятия мира человеком – художественный (при доминировании правого полушария), мыслительный (при доминировании левого полушария) или гармонический (при балансе обоих полушарий).

Конечно же, теоретические знания очень важны для взрослых людей, ибо предполагается, что они учат их мыслить. Но здесь кроется опасность другого рода – опасность неумения или невозможности применить отвлеченные, теоретические знания на практике, и, таким образом, все обучение может свестись (что обычно и происходит) к холостой обработке полученной информации. Каждый проучившийся в нашей учебной системе человек знает и помнит, насколько абстрактно-теоретизированным было его образование и как трудно оно сопоставляется с реальной жизнью, для которой, собственно, и приобретается. Научение человека философскому мышлению чрезвычайно важно, особенно осознанию им взаимосвязанности событий и явлений, умению взглянуть на вещи «с высоты птичьего полета» и объединить их в единую целостную картину мира. Однако мы боимся, что чаще всего положение Л. В. Занкова о «ведущей роли теоретических знаний» понимается педагогами-практиками чересчур примитивно – как выхолощенный из практики несвязный абстрактный материал, который оказывается совершенно бесполезным для дальнейшего применения.

Подчеркнем, что тезисы Л. В. Занкова об «обучении на высоком уровне трудности» и «быстрым темпом» не являются неправильными. Они напрямую пересекаются с тезисами и идеями Г. Лозанова, высказанными в те же годы, о том, что способности человека намного обширнее, чем это принято думать, – а потому программы обучения могут быть намного сложнее и ускореннее, чем это привыкли делать. Именно на этих резервных возможностях человека и основан развивающий метод обучения самого Г. Лозанова. Однако в отличие от метода Л. В. Занкова, который опирается на превалирование теоретического мышления, Г. Лозанов достигает усложнения и акселерации обучения, как детей, так и взрослых, за счет одновременного взаимодействия эмоциональных и логических факторов. В то

время как Л. В. Занков настаивает на обязательном «осознании школьниками собственного учения» («принцип» 4), Г. Лозанов добивается успеха за счет опоры в человеке на сознательное и подсознательное. Он отказывается от учебного процесса, который ориентирован на определенные функциональные структуры личности, «связанные с незаинтересовывающим, логически формализованным, неэмоциональным, механическим преподаванием» [250, с. 89]. Г. Лозанов считает, что такое обучение как бы противопоставлено «естественному, полнокровному участию человека во всем, с чем он ежеминутно сталкивается в жизни», на что он реагирует сознательно и бессознательно, когда разные части его головного мозга, «кора и подкорка, а также оба полушария функционируют одновременно, подобно тому как в центральной нервной системе одновременно идут процессы анализа и синтеза» [250, с. 89].

Психологи давно доказали, что мы используем лишь небольшую часть своих интеллектуальных возможностей и что мозг может перерабатывать огромные массивы информации в более ускоренном темпе, чем это привычно. Однако необходимо сделать так, чтобы такая переработка смогла осуществиться.

И. А. Зимняя справедливо отмечает, что один из самых концептуальных принципов современного обучения был сформулирован еще Л. С. Выготским: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» [151, с. 152]. «Если первая часть этого положения, – пишет И. А. Зимняя, – фиксирует связь психического развития и обучения, то вторая – предполагает и ответ на вопрос, «как ведет», что обеспечивает такую роль обучения [151, с. 152].

Отвечая на этот вопрос, скажем: для активизации развития познавательных процессов важно не только увеличить уровень сложности обучения, но и, сообразуясь с психологическими законами, привести их в действие при помощи пусковых механизмов, которыми являются интерес, новизна, яркость и даже неожиданность подачи материала, а также прерывание его подачи на самой высокой точке, на самой пронзительной ноте. Именно эти механизмы вызывают мотивацию, заставляют обостряться восприятие, концентрируют внимание, улучшают память, совершенствуют мышление и воображение. Именно эти механизмы, являясь катализаторами развития, способны вызвать к жизни скрытые резервы мозговой и психической активности и, таким образом, обеспечить усвоение материала, увеличенного по сложности и по объему.

Казалось бы, автор не сказала ничего нового, каждому педагогу понятно, что урок должен быть интересным, но как это

сделать, знает не каждый. Поэтому обычно в наших учебных заведениях предпочитают принимать во внимание лишь принципы обучения, а не заботиться о механизмах их работы. Однако если рычаги интенсификации работы познавательных процессов остаются не задействованными, то «высокий уровень сложности» обучения может привести не к развитию человека, а прямо к противоположным результатам. Практическим подтверждением тому является проект перехода наших школ на 12-летнее образование, цель которого, по замыслу его создателей, состоит в разгрузке школьников от перенасыщенной учебной программы и облегчении учебного процесса. Нам представляется, однако, что целесообразнее было бы не увеличивать продолжительность обучения, а создавать новые «здоровьесберегающие» учебные технологии, интерес к которым возрастает в последние годы во всем мире.

Увеличение уровня сложности при ускорении процесса обучения возможно, скорее, не при традиционном обучении, а при специальном – в его активных и интенсивных формах. Так, наш метод обучения иноязычной речи, являясь активным и интенсивным, предполагает усвоение даже не детьми, а взрослыми небывалого объема языкового материала. Но делается это, как уже отмечалось, только *с задействием всех вышеупомянутых катализаторов улучшения восприятия и ускорения переработки информации на основе общего целенаправленного развития человека*, для чего и разработана целая интегративная система специальных тренингов.

В очередной раз подчеркнем, что сами по себе ни повышенная степень сложности материала, ни подача его высоким теоретическим штилем не являются развивающими без запуска специальных механизмов, обеспечивающих усвоение и переработку такого рода материала и, таким образом, развитие человека.

Все вышесказанное в равной мере может быть отнесено и к системе развивающего обучения В. В. Давыдова, которая революционно перевернула один из самых здравых принципов педагогики, основывающихся на извечных законах психологии: «от частного, конкретного – к общему». При всем нашем глубоком уважении к ее создателю, эта система кажется нам спорной в основном своем положении, которое гласит: «Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями; последние выводятся учащимися из общего и абстрактного как из своей единой основы… Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во

внешнем плане и обратно» [115, с. 130].

Как же можно узнать, что такое луч солнца, не ощутив его тепла и света, что такое пенье птиц, не услышав их трелей, что такое небо, не увидев его синевы, что такое вкус земляники, не отведав ее плодов? Это воистину кажется нам загадкой. Неужели абстрактные объяснения этих явлений (особенно детям) будут более понятными, а знания о них более прочными, чем те, что получены в конкретном, предметном восприятии, выведены из эмпирического материала? Как же ребенок сможет умозаключить, что такое, в частном случае, автомобиль, исходя только из его обобщенного описания, особенно если он в нем никогда не сидел, никогда не держал в ручонках его игрушечную копию или даже никогда его не видел? Разве взрослому человеку будет проще понять, о чем идет речь, если английскую фразу «How do you do – здравствуйте» сначала объяснить грамматически, разложить на вопросительное слово, затем на вспомогательный глагол, местоимение и основной глагол, и каждый раз на практике просить выводить эту конструкцию из теоретических знаний, чем, улыбнувшись ему, просто сказать «How do you do» и услышать то же ответ? Нам думается, что все эти вопросы чисто риторические. Ведь даже в точных науках никогда невозможно научиться решать задачи, исходя первично только из знания теорем и не задействуя свой эмпирический опыт. Более того, всякий математик знает, что все самые мудреные и стройные теоретические построения представляют собой итог большой практической работы, как впрочем, обстоит дело и в любой науке, будь то физика, биология или лингвистика. Даже самые яркие интуитивные научные теоретические озарения являются на самом деле результатом обширного жизненного и исторического опыта, вытесненного в область подсознания, аккумулирующего огромные пласты эмпирических и обобщенных знаний.

Главный постулат системы В. В. Давыдова (так же, как и Л. В. Занкова) нарушает, с нашей точки зрения, основной закон психологии: от внешнего, предметного познания к познанию внутреннему – интериоризации, а не наоборот. Именно такой путь проходят все психические процессы в своем развитии, в том числе и речь. По словам Л. С. Выготского, внешняя деятельность как бы переходит во внутреннюю деятельность, внешний прием как бы вращивается и становится внутренним – в этом и заключается основная суть теории интериоризации. «Все высшие психические функции, – пишет Р. М. Грановская, – несмотря на несомненную их специфичность, развиваются по общему пути. Первоначально они формируются, опираясь на внешние действия, а затем, по мере тренировки, реализуются как внутренние

действия без внешних опор. Погружение и свертывание – основные механизмы развития и совершенствования психических функций… Понимание механизмов погружения и свертывания дало возможность психологам разрабатывать новые методы обучения» [111, с. 20].

Предлагаемая нами система обучения иноязычной речи в полной мере опирается именно на эти механизмы. Учитывая также законы нейропсихологии, наша обучающая система ориентируется как на образное, так и на логическое введение информации, когда, согласно природе человека, целостный, но образный и эмпиричекий взгляд на конкретную систему языка (и опробывание ее на практике) предшествует ее абстрактно-логическому осмыслению, а затем вновь синтезируется в единство уже на новом уровне обобщения.

Подача материала с самого начала в общем, синтетическом виде возможна и даже более необходима, чем отдельные частные, разрозненные знания, но это ни в коем случае не должно быть голой абстракцией, а конкретным, наглядным примером. Так, очевидно, что человек, сразу севший за рояль и попробовавший найти гармонию звуков во всем их богатом многообразии при помощи души и пальцев, научится играть быстрее, чем человек, изучающий музыку по отдельным нотам, написанным на бумаге. Так же и с иностранным языком: человек, погруженный в иноязычную речь и воспринимающий ее в синтетическом виде, освоит эту речь быстрее, чем человек, строящий высказывания согласно отдельным правилам. Но это «общее», «синтетическое» всегда должно быть конкретно и предметно, но никак не отвлеченно абстрактно.

Завершая обзор развивающих обучающих систем Л. В. Занкова и В. В. Давыдова (которые воплощались в жизнь их последователями, в основном в рамках традиционного обучения), приходится признать, что основные положения этих систем на практике не всегда могут стать поистине развивающими. Поэтому, не отвергая их полностью, необходимо искать другие «пусковые пружины» развития человека. Именно это мы и постараемся сделать в своей работе, предлагая собственную точку зрения и опираясь на свой практический опыт.

На первый взгляд может показаться, что мы несколько отвлеклись от проблем обучения иноязычной речи, хотя на самом деле это далеко не так. Еще раз подчеркнем – любое обучение, если оно научно, опирается на общие педагогические и психологические законы, и именно поэтому мы на них так подробно и останавливаемся.

Продолжая разговор о развивающем обучении, невозможно

не отметить еще несколько учебных систем, которые являются развивающими по своей сути.

Во-первых, это, конечно, система обучения, созданная В. А. Сухомлинским и практикуемая этим выдающимся педагогом с середины 40-х до конца 60-х годов (умер В. А. Сухомлинский в 1970 году). Мы называем его обучение именно системой, несмотря на то, что формально она не имеет четких структурных схем и постулатов, что некоторые функционеры от науки и образования ставили ей в свое время в вину. Тем не менее, она обладает всеми необходимыми глубинными признаками системности. В учении В. А. Сухомлинского присутствует связное единство значимых положений, не противоречащих друг другу, но объединенных цельным серьезным смыслом и подчиненных одной идее. «Чем больше читаешь Сухомлинского, – пишет С. Соловейчик, – тем глубже понимаешь, что все его книги и статьи объединяет мысль: для гармонического обучения, воспитания и развития человека необходимо пользоваться разумно отобранными гармоничными средствами» [433, с. 7].

Смысл учения В. А. Сухомлинского заключен в комплексном подходе к духовному и интеллектуальному потенциалу человека через обучение и развитие его в умственном, нравственном, физическом, трудовом и эстетическом плане. «Сухомлинский развивает, – отмечает С. Соловейчик, – показывая, что не только нельзя пользоваться одним средством, но нельзя хоть какую-нибудь одну сторону из системы обучения исключить» [433, с. 7]. Главное же достоинство системы В. А. Сухомлинского состоит в том, что она не осталась на бумаге в виде голой философии, изложенной сухим языком графиков и схем, а воспитала тысячи учеников, объяснив и показав на деле те гармоничные средства, которые сделали учение В. А. Сухомлинского поистине развивающим и активным.

Оставим и мы обобщенные рассуждения и послушаем лучше самого В. А. Сухомлинского. Вот что он пишет, например, о тех же принципах «ведущей роли теоретических знаний» и о «предшествии усвоения знаний абстрактного характера знаниям конкретным», рассмотренных нами ранее:

«Втискивая детям готовые истины, обобщения, умозаключения, учитель подчас не дает ребятам возможности даже приблизиться к источнику мысли и живого слова, связывает крылья мечты, фантазии, творчества. Из живого, активного, деятельного существа ребенок нередко превращается как бы в запоминающее устройство… Нет, так не должно быть. Нельзя отгораживать детей от окружающего мира каменной стеной. Нельзя лишать ученика радостей духовной жизни. Духовная

жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества. Без этого он – засушенный цветок» [434, с. 86].

«Раздумывая об этом, я спрашивал себя: почему же получается так, что через 2–3 года обучения в школе ребенок с живым, ярким воображением, с острой памятью, с чуткой эмоциональной реакцией на явления окружающего мира никак не может запомнить грамматическое правило… сколько будет шестью девять? Я пришел… к грустному выводу: процесс усвоения знаний в школьные годы нередко отрывается от духовной жизни учащихся. Детская память как раз потому остра и цепка, что в нее вливается чистый ручеек ярких образов, картин, восприятий, представлений. Детское мышление как раз и поражает нас тонкими, неожиданными, «философскими» вопросами, потому, что оно питается живительным источником этого ручейка. Я стремился к тому, чтобы все годы детства окружающий мир, природа постоянно питали сознание учащихся яркими образами, картинами, восприятиями и представлениями, чтобы законы мышления дети осознавали как стройное сооружение, архитектура которого подсказана еще более стройным сооружением – природой» [434, с. 87–88].

В этих словах В. А. Сухомлинского о его «Школе радости» вскрыты не только законы и механизмы работы мыслительных и эмоциональных процессов в их органическом единстве и определены средства, запускающие эти механизмы в действие, но и обозначена методологическая база его системы – обучение и развитие человека окружающей природой, т. е., по сути дела, – это и есть природотерапия. Если углубиться дальше в учение В. А. Сухомлинского, то в нем можно найти живые элементы игротерапии, арт-терапии, музыкотерапии, к чему мы еще, очевидно, вернемся в соответствующей главе. Здесь же еще раз отметим, что, на наш взгляд, именно школа В. А. Сухомлинского явилась свежим ростком психотерапевтической мысли в отечественной педагогике.

Характеристика развития в методах обучения иностранным языкам Г. Лозанова, Г. А. Китайгородской и в ИЛПТ

К развивающим методам обучения, заслуживающим первостепенного внимания, относятся также система обучения иностранным языкам Г. Лозанова (обсуждения которой мы уже бегло касались) и несколько иная, но имеющая некоторые схожие методические принципы, система его последовательницы Г. А. Китайгородской. Эти методы нетрадиционны, и развивающими их можно считать потому, что они нащупывают подходы к резервам человеческой личности. Правда, если Г. Лозанов делает акцент на высвобождении при помощи специальных «псевдопассивных» приемов внутренних резервов личности, скрытых в неосознаваемой психической активности, что дает мощный импульс для ее роста, то есть подчеркивает развивающую силу как бы с внутренней стороны, то Г. А. Китайгородская предлагает активизацию самого учебного процесса, преподавателя и учеников и, таким образом, «активизирует возможности личности и коллектива», то есть упор делается на внешнем плане развития. В последнем подходе, при неумелом его использовании, таится опасность перехода на чистую форму взамен содержания.

В отличие от нас, выделяющих целенаправленное развитие не только личностной сферы человека, но и всех его внутренних психических процессов в единстве их интеллектуальных и эмоциональных сторон и разработавших для этого целую систему специальных групповых психологических тренингов, и Г. Лозанова, ищущего кратчайшие пути как к душе, так и к интеллекту человека, Г. А. Китайгородская действует несколько иначе. Она говорит в основном о личностном развитии учащихся, обеспечиваемом учебной коллективной деятельностью, и как эффекте от коллективного микроклимата и максимального вовлечения в учебный процесс педагога и учащихся – об ускорении приобретаемых учащимися языковых знаний, формировании умений и навыков общения; все это она называет «своеобразной «зоной ближайшего развития» [183, с. 19]. О целенаправленном воздействии на психические процессы человека в данном случае речь не идет.

Для достижения своих целей Г. Лозанов, болгарский доктор медицины, психотерапевт по образованию, применяет суггестологию и в ее рамках те средства, которые испокон веков использовало искусство, поэтому ее тоже с полным правом можно

отнести к психотерапевтическому направлению. «Гармония форм и красок, язык музыки, рифма, ритм захватывают и овладевают человеком намного более коротким путем, чем логика фактов и доводов, и доходят не только до сердца, но и до ума человека» [203, с. 90], – пишет Г. Лозанов в докторской диссертации. Г. А. Китайгородская в своем методе более явно отстраивается от психотерапии, хотя и говорит о его психогигиеничеком эффекте, применяя в своем педагогическом арсенале некоторые элементы суггестологии Г. Лозанова. Поскольку обе эти системы являются методами интенсивного обучения, причем наиболее разработанными и плодотворными, то подробно они будут рассмотрены в сопоставлении с нашей системой именно в этом разделе.

Подводя итог краткому обзору развивающих методов обучения, хочется еще раз очень сжато остановиться на Интегративном лингво-психологическом тренинге. Он является поистине развивающим потому, что на базе психотерапии и психокоррекции, используя специальную систему тренингов, целенаправленно развивает и корригирует все познавательные, психофизиологические и психодинамические, поведенческие и деятельностные процессы человека в их органическом единстве, а также его личностные свойства и состояния, включая обучаемость, характер, умственные и творческие способности. Это подразумевает ломку стереотипов и установок, исправление эмоционально-волевой и побудительно-мотивационной сферы, научение настоящему общению, а значит, взаимовосприятию и взаимопониманию людей, ведущих к самосознанию, самораскрытию и самоактуализации каждого человека. Именно таким образом, таким путем и на такой основе обучения человек обретает иноязычную речь. Повторим, что эта система тренингов настолько же сложна и многофункциональна, насколько сложно и многогранно само явление речи и человека, ее познающего. Каждой отдельной стороной система соотносится с теми речевыми аспектами, которые нужно формировать и развивать, совершенствуя и развивая самого человека. Причем происходит это в активной форме, о чем мы будем говорить дальше.

Глава IX
Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) как активный метод обучения

О «пассивности» традиционного обучения

Понятие «активность», которое мы считаем не менее важным для обучения, чем «развитие», и о котором мы будем говорить в данной главе, уже по самому своему значению противопоставляется понятию «пассивность». К сожалению, эта последняя характеристика до сих пор присуща почти всему традиционному обучению.

Если обратиться к истории педагогики, вплоть до ее современного состояния, то окажется, что в обучении преобладали, да и преобладают поныне, именно традиционные методы. Квинтэссенция данных методов сформулирована в книге И. А. Зимней, которая, вслед за Н. Ф. Талызиной, как раз и определяет их как «пассивные», «информационно-сообщающие» и «догматические» [151, с. 80–81]. И. А. Зимняя называет традиционные формы обучения также «контактными» – в отличие от «дистантных» форм, предусматривающих обучение заочное или при помощи технических средств (хотя такое определение кажется нам чисто условным, ибо всем известно дистанция каких размеров, если не целая пропасть, разделяет обычно ученика и преподавателя при таком «контактном» обучении).

Традиционное обучение, отмечает далее И. А. Зимняя, «целенаправленно не управляемо» (нет оперативной обратной связи) и является сугубо «сознательным» (без задействия интуитивных, бессознательных процессов познания). Оно является также «внеконтекстным», т. е. прямо не связанным с будущей практической деятельностью человека, не моделирующим ее (а, значит, подчеркнем мы, оторванным от реальной жизни), и построено оно по «дисциплинарно-предметному принципу» (поясним, что иностранный язык, например, изучается в этом случае только как предмет учебной программы) [151, с. 80–82].

Как здесь не вспомнить слова Л. С. Выготского о «нежизненности» подобного обучения, высказанные им в труде «Педагогическая психология» еще в 1926 году и, как ни прискорбно это осознавать, остающиеся актуальными и по сей день. И пусть эти слова были произнесены не по поводу иностранных языков, тем не менее, они имеют к иностранным языкам самое непосредственное отношение.

«Самый большой грех прежней школы, – писал Л. С. Выготский, – заключался в том, что ни один из ее участников не мог ответить на вопрос, для чего изучаются география и история, математика и словесность. Ошибаются те, кто думает, что старая

школа давала мало знаний. Напротив того, часто она сообщала необыкновенное количество знаний… Но только это был всякий раз клад в пустыне, богатство, которому никто не мог дать должного употребления, потому что основная установка этих знаний била мимо жизни и оказывалась всегда в крайнем разладе с ней. Как бриллиант в пустыне, эти знания были не в силах утолить простейших жизненных запросов самого рядового и скромного ученика…Из личного опыта всякий легко припомнит, что единственное почти применение, которое ему удалось сделать из приобретенных в школе знаний, был более или менее точный ответ на экзамене, и никому еще знание географии не облегчило ориентировку в мире и не расширило круга впечатлений в путешествии, а знание астрономии не помогло сильнее и ярче пережить величие неба» [93, с. 123].

Точно так же, отметим, неплохое владение иностранной лексикой и грамматикой никак не могло спасти человека от речевой скованности, а часто не только от невозможности открыто выразить словами свои пожелания, мысли и чувства в беседе с иностранцем или где-нибудь заграницей, но и даже просто понять звучащую иностранную речь.

Здесь нам хотелось бы отвлечься немного от серьезного повествования и перейти с официально принятого в науке «мы» на простое «я», чтобы на краткий миг окунуться в не такое уж далекое прошлое.

В моей памяти навсегда запечатлелся тот жаркий и душный день 1977 года, когда я – студентка последнего курса Института стран Азии и Африки при МГУ, впервые ступила на далекую землю Индии для прохождения «языковой» практики. Я была очень горда тем, что подобная поездка и возможность обучаться в зарубежном университете предоставлялась в те годы на конкурсной основе лишь самым лучшим учащимся. Однако невозможно передать словами пережитый мной шок, когда такой, казалось, знакомый и любимый мною язык хинди вдруг зазвучал со всех сторон миллиардом красивых, но совершенно неизвестных мне интонаций, а так усердно выстраиваемые мной грамматические конструкции, вызубренные из учебника, вызвали улыбку окружающих индийцев. Какими же ненужными показались в тот момент и громоздкие правила расстановки словесного ударения (позже проведенные мной исследования показали, что ударения-то в принятом европейском смысле в хинди и нет, а есть своя

особая ритмическая организация слова, основанная на долготе и краткости гласных). Выяснилось, что тот язык, которому меня серьезно обучали в высшем учебном заведении целых пять лет, оказался искусственной, статичной, лишенной души и самой жизни системой. К счастью, в моем случае все закончилось благополучно – ежедневно собираемый и записываемый мной на магнитофон на индийских улицах, площадях и базарах звучащий речевой материал, а также живое человеческое общение с индийцами помогли мне не только овладеть настоящим хинди, но и написать в дальнейшем целый ряд экспериментально-фонетических работ. Однако я знаю, что не всегда подобные истории заканчивались так же счастливо.

Аналогичное состояние, близкое к шоковому, испытала, в свою очередь, и моя приятельница, всю жизнь преподававшая английский язык в спецшколе и впервые оказавшаяся с началом «перестройки» вместе со мной в Лондоне. Трудно описать то выражение ужаса на ее лице, когда она, выучившая, как она считала, английскому языку не один десяток человек, не смогла понять звучащую вокруг нее речь и обратилась ко мне за помощью. (Справедливости ради, надо сказать, что английский язык является для меня почти родным, так как был привит мне в раннем детстве чудесным педагогом из Австралии Луизой Р. Тодд – иностранным редактором первых изданий двухтомного учебника Н. А. Бонк, Г. А. Котий, Н. А. Лукьяновой.) Конечно, через несколько дней лондонская языковая среда исправила положение – моя приятельница начала понемногу «слышать» английскую речь, но это еще одно подтверждение тому, насколько далека от жизни, если не мертва, традиционная система образования.

Говоря об отрицательных сторонах традиционного обучения, больше всего хочется подчеркнуть именно его пассивность. Вернемся вновь к словам Л. С. Выготского: «…Пассивность ученика…является величайшим грехом с научной точки зрения, так как берет за основу ложное правило, что учитель – это все, а ученик – ничто…Поэтому традиционная европейская школьная система, которая процесс воспитания и обучения всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя, является верхом психологической несуразности» [93, с. 51]. Со времени написания данных слов прошло более 75 лет, но,

как известно, мало что за эти годы изменилось. Как ни пытались редкие педагоги-новаторы, в частности В. А. Сухомлинский, исправить существующее положение, их одиноких усилий, в штыки принимаемых консерваторами от педагогики, оказалось недостаточно, ибо «все сказанное здесь о старой школе, – справедливо замечает А. А. Леонтьев, – также верно и для школы сегодняшней… В сущности, школа и сегодня остается такой же и продолжает быть «верхом несуразности» [221, с. 66, 70].

Ведя разговор о школе, мы подразумеваем расширенное толкование данного понятия, так как все изложенное о средней школе в полной мере применимо и к школе высшей, да и к послевузовскому образованию тоже.

Было бы в крайней степени несправедливо не отметить новых, современных методов обучения, в частности, иностранному языку, применяемых в ряде лучших учебных заведений, многие из которых практикуются уже годами, и в число которых и входят активные и интенсивные формы обучения. О них как раз и пойдет речь далее в свете сравнения с предлагаемой нами обучающей системой. Тем не менее, и как ни печально, в корне это ситуации не меняет.

Именно поэтому мы и взялись за написание данного труда, основанного на экспериментальных и теоретических изысканиях, проверенных и практикой и временем, чтобы изложить суть разработанной нами системы обучения, которая резко отличается от «пассивного» преподавания и помогает взрослым людям в кратчайшие сроки свободно овладевать иноязычной речью. Эта система пропагандирует активную форму обучения.

Обучение «деятельностное» и обучение «активное»

Мы уже сказали, что, как следует непосредственно из терминологии, понятие «активное обучение», принятое многими учеными-методистами, по самой своей сути противопоставляется понятию «пассивное обучение». Что же, в первую очередь, под этим подразумевается и что составляет сущность обучения активного?

Послушаем Вильгельма Августа Лая – одного из виднейших немецких педагогов конца XIX – начала XX века, автора известного труда «Школа действия», на которого ссылается в своей книге о Л. С. Выготском А. А. Леонтьев. «В действии лежит тайна обучения, интереса и внимания. Человек предназначен для деятельности; ребенок стремится к деятельности; его самообразование в игре есть не что иное, как деятельность. Благодаря действию развиваются его физические и духовные силы» [221, с. 67]. Таким образом, активное обучение – это прежде всего обучение в действии. Обратимся вновь к Л. С. Выготскому, ибо именно он был родоначальником «деятельностного» подхода к обучению в нашей стране. «В основу воспитательного процесса (а мы не сомневаемся, что он имел в виду и процесс учебный. – И. Р.) должна быть положена деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [93, с. 51].

Однако активное обучение не исчерпывается одной лишь «деятельностной» стороной, пусть и самой в нем главной.

Хотя некоторые современные исследователи практически ставят знак равенства между понятиями «деятельностное обучение» и «обучение активное» (И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев), на наш взгляд, последнее понятие является более емким по своему значению. «Деятельностное обучение» как бы входит в понятие «активного обучения» и составляет его основной стержень, тем не менее, данные формы несколько разные. Чтобы понять это, обратимся для начала к определениям.

Активность – это характеристика, присущая всему живому, это его динамика, являющаяся источником преобразования и поддержания жизненно важных связей со средой [413, с. 14]. И. А. Зимняя указывает, что «у человека, являющего собой высшую форму развития живой материи… активность проявляется на всех

уровнях его организации», от работы физиологических органов до интеллектуальной и поведенческой активности, особенно явно выступающей при взаимодействии людей, в их общении [151, с. 399]. По А. Н. Леонтьеву, человеческая активность соотносится с деятельностью; деятельность – это совокупность действий, вызываемых потребностью и мотивом, имеющих цель и предмет (материальный или духовный) [413, с. 134]. Можно сказать, что деятельность – это форма активности человека, целевым образом направленная на познание и творческое преобразование мира и самого себя, взаимодействие с эти миром, включая других людей (подробнее об этом см. гл. II).

Казалось бы, в свете вышесказанного, в обучении оба этих понятия можно было объединить. Однако у человека, помимо целенаправленной деятельности, есть и характеристики, присущие именно активности. Прежде всего, это относится к бессознательным и подсознательным пластам его психики. «До недавних пор считалось, что все происходящее в психической и мыслительной деятельности человека полностью осознается им. Теперь общепризнанно, что в процессе мышления и психической деятельности самосознание является лишь незначительной частью… Большинство наших действий обусловлено скрытыми двигателями, ускользающими от нашего наблюдения…» [432, с. 58].

Что касается речи, то, как деятельность она, безусловно, связана с сознанием, но как активность, психическая, нейрофизиологическая и психофизиологическая функция, она работает в зоне подсознания, которое отвечает за автоматизм речевых действий.

К активности, но не к деятельности, можно отнести ненаправленное, интуитивное мышление, которое представляет собой поток образов, а не понятий. Возможно, такое мышление непродуктивно с точки зрения приспособления к внешнему миру, но зато совершенно необходимо для художественного творчества.

Ненаправленное осознанное мышление тоже, очевидно, можно отнести к активности, так как такие присущие деятельности фазы, как ориентировка, планирование, реализация плана, контроль в нем отсутствуют. Вспомним слова поэта: «Снег падает. Пушистый, невесомый. О чем, о ком я вспомнила, – не знаю… И мысли, словно хлопья в миг полета, – едва захочешь их поймать, – растают…» (Сильва Капутикян).

«Недеятельностной» является также, например, психическая активность, проявляемая в биоритмах человека (так, считается, что пик работоспособности человека приходится обычно на 8–12 часов дня, а ее спад – на 12–16 часов).

Такова же и так называемая общая активность человека – одна из сторон проявления его темперамента, связанного, кстати, и с речью. Общая активность «определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека со средой – физической и социальной; по этому параметру можно быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным, стремительным и т. п.» [413, с. 15]. Совершенно очевидно, что в обучении такие вещи нельзя сбрасывать со счетов.

Мы уже говорили о том, что стараемся раздвинуть рамки «деятельностного» подхода, как к самой речи, так и к ее обучению. Ведь как пишет С. Л. Рубинштейн, «специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она всегда сознательна и целенаправленна» [377, с. 436]. В эти «деятельностные» рамки, однако, невозможно уложить все то, что относится к области бессознательного, аффективного, эмоционального, побудительного, интуитивного, но продуктивно участвует в обучении, являясь активностью человека. Сюда можно отнести практически все психодинамические процессы. Едва лишь десятая часть нашей психической жизни проходит сознательно, остальная ее часть осуществляется на подсознательном уровне. «Мы находимся как бы в темном лесу в беспросветную ночь, наши факелы бросают только незначительный круг лучей, вне которого имеется более широкое кольцо полутеней, а далее идет уже непроглядная тьма. Между тем в этой-то тьме и полутенях совершается громадная работа, и ее результаты, когда это нужно, врываются в световой круг, называемый сознанием» [432, с. 58]. Именно в темных глубинах подсознания, в неосознаваемой психической активности, а не в сознательной деятельности искал Г. Лозанов скрытые резервы человеческих возможностей, и вряд ли его суггестопедический метод обучения можно назвать «деятельностным».

«Сверхсознание» К. С. Станиславского и ИЛПТ

Некоторые исследователи, например П. В. Симонов и М. Г. Ярошевский, полагают, что неосознаваемое психическое следует подразделять на две категории – подсознание и сверхсознание, или иначе надсознание. К подсознанию, по мнению П. В. Симонова, относится все то, что когда-либо было осознаваемым или может стать таковым при определенных условиях. В эту категорию бессознательного он включает все автоматизированные навыки и вытесненные из сферы сознания мотивационные конфликты. Так, благодаря подсознанию, полагает П. В. Симонов, создается иллюзия врожденности грамматических структур, усвоенных ребенком имитационным путем задолго до того, как эти правила будут осознаны им на уроках грамматики. Деятельность же сверхсознания (надсознания), в отличие от первой категории, с его точки зрения, не осознается ни при каких условиях. На свет сознания могут выходить только результаты такой деятельности [410, с. 45–48].

Термин «сверхсознание» был введен К. С. Станиславским, который относил к этой области бессознательного высшие и наиболее сложные механизмы творчества, предполагая, однако, что на них можно косвенным образом сознательно влиять. Именно это положение и составило основу его знаменитой системы обучения актерскому мастерству. Он, тем не менее, не разграничивал так жестко, как П. В. Симонов, под– и сверхсознание, что явственно следует из его же собственных слов о своей системе. «Предоставим же все подсознательное волшебнице природе, – призывал К. С. Станиславский, – а сами обратимся к тому, что нам доступно, – к сознательным подходам к творчеству и к сознательным приемам психотехники. Они прежде всего учат нас, что, когда в работу вступает подсознание, надо уметь не мешать ему» [425, т. 2, с. 24].

Мудрость К. С. Станиславского и состоит в том, что он провозглашал объективную возможность недирективного, косвенного влияния и воздействия на механизмы творчества, непрямого содействия и помощи им. А относятся ли эти механизмы к сфере подсознательного или сверхсознательного представляется нам вопросом дискуссионным, что подтверждается и рядом психологических работ и словарей, в которых нет единой классификации ни данных терминов, ни

вообще понятия бессознательного. Думается, что К. С. Станисловский использовал термин «сверхсознание» с целью выделения и подчеркивания высочайшей сути механизмов творчества.

Мы в своем обучении последовательно используем вышеупомянутый принцип К. С. Станиславского о недирективном влиянии на творческий процесс: ведь наше обучение именно таковым и является. Действие этого принципа проявляется во всем: от создания специальной учебной среды и использования психотерапевтических обучающих техник – до организации языкового материала. При помощи средств психотерапии строгая учебная обстановка превращается в свободную, согретую человеческим теплом атмосферу, а языковой материал – в реальную живую речь. Таким образом, учебные цели, накрепко переплетаясь с психотерапевтическими, становятся направленными опосредованно, а потому оставляют широкое поле для творческого и интеллектуального развития человека.

По этому косвенно направленному принципу работают все без исключения психотехники, задействованные в процессе нашего обучения иноязычной речи. Так, например, в чисто языковые цели на отработку определенной лексики или грамматических структур органично включаются способствующие процессу усвоения языка цели психологические, скажем, по совершенствованию восприятия, памяти, воображения, мышления. Наши чувства – это, действительно, ворота в мозг. Поэтому, если при помощи специальных упражнений с вовлечением различных чувств при подаче языкового материала развивать у человека все модальности ощущений, восприятия и памяти: визуальные, акустические (слуховые), мышечные (двигательные), тактильные, обонятельные и даже вкусовые, – то ему будет легко как воспринимать, так и обрабатывать и запоминать этот косвенно подаваемый языковой материал, мысленно преобразуя его в яркие визуальные образы, сопровождаемые цветом, звуком, запахом, тактильными ощущениями и соответствующими эмоциями. Такие образы, в создании которых участвуют все наши чувства, с органично вплетенным в эти образы языковым материалом, надолго сохранятся в сознании и подсознании человека. Даже уйдя в подсознание или в пассивные слои памяти, эти образы с сопровождаемыми их языковыми символами, могут легко выйти на свет из тени забвения, достаточно будет услышать знакомый звук, увидеть знакомый силуэт или почувствовать знакомый запах, вызвать знакомые ощущения, воскресить забытые эмоции.

Более подробно работа всевозможных лингвопсихологических

техник будет объясняться в соответствующем разделе. Здесь мы приведем только один краткий и очень простой пример такого рода упражнений, который составляет лишь каплю в океане наших интегративных психотехник. Это упражнение с задействием тактильных ощущений, настраивающих сенсорные каналы этого вида восприятия и тактильно-двигательную память. Тут в полной мере проявляется также психологический принцип активности восприятия.

Представьте, что в полной и таинственной темноте, что способствует мобилизации и обострению всех чувств, появляется черный мешок, в котором сокрыты разные необычные по форме, размеру, весу, структуре поверхности и ее температуре предметы. Каждому человеку предлагается на ощупь описать (на иностранном языке) все эти параметры одного или нескольких предметов и поделиться своими тактильными ощущениями с товарищами по группе. Описание предметов производится, как правило, при помощи прилагательных: предмет большой, легкий, скользкий, гладкий, мягкий, прохладный, длинный, прямоугольный и так далее. Определения для описания ощущений подсказываются педагогом или вспоминаются, например, из магнитофонной записи, прослушанной дома, или из предыдущего «тренингового» упражнения на ассоциации, когда каждый человек предлагает свою ассоциацию на определенное слово. Так, на прилагательное «мягкий» могут быть высказаны следующие ассоциации: мягкий пух, мягкий ковер, мягкий смех, мягкий взгляд, мягкий человек и т. д. Повторенные таким ассоциативным способом много раз и под приятную музыку прилагательные обычно запоминаются (при этом совершенно не нужно акцентировать внимание учащихся на том, что это упражнение именно на запоминание, оно просто должно быть органично включено в занятие и его систему тренингов). Но чтобы следы слов в памяти стали еще более прочными и глубокими, их можно закрепить с помощью тактилики «в черном мешке». Подсказка слов педагогом и товарищами по обучению ни в коей мере не возбраняется. Главное, чтобы слово непременно ассоциировалось с ощущениями и эмоциями (удивления, радости, неприязни и т. д.), которые возникают при пальпации предмета, ведь именно эти ощущения с сопровождающими чувствами и эмоциями, их сохранившийся образ станут «узелками» на память, теми волшебными ключиками, отворяющими дверь в ее кладовые. Чтобы поддерживать в группе интерес к действу, который сам является мощным средством тренировки внимания и памяти, другие участники группы могут по описанию предмета предлагать свои версии по поводу того, что спрятано в мешке. В

данном случае описывался шелковый шарфик. Не лишним будет здесь добавить, что помимо того, что описанное упражнение является лингвопсихологическим, психотерапевтическим, это еще и средство психокоррекционное, поскольку тренирует тактильное восприятие и может его совершенствовать.

Таким образом, мы действенно, но не директивно опираемся как на сознательные, так и подсознательные стороны человеческой психики и рассматриваем обучение как единство познаваемого явления (речи), познающего его человека и целенаправленного творчески активного учебного процесса, поэтому термин «активное обучение» применительно к нашей системе кажется нам наиболее отражающим его суть.

К этому хотелось бы добавить следующее и, может быть, для нас самое главное. Поскольку разговор идет об обучении иностранным языкам, а точнее, иноязычной речи: ведь язык людям нужен живым, действенным, для общения и самовыражения, то смысл «активности» заложен и в самом понятии «речь», так как речь – это язык в действии, это высшая психическая функция человека, которая формируется и развивается в обучении.

В краткой формулировке *наше обучение активно потому, что в нем активно само познаваемое явление – речь, в нем активен человек, его познающий, в нем активны тренинги, помогающие в этом человеку.*

Однако если рассматривать обучение узко, лишь как форму организации учебной работы, как это часто делается преподавателями, то термин «деятельностное обучение» будет здесь вполне уместным.

Будучи понятием сугубо отечественным, мы бы сказали социалистическим, теория деятельности рождалась прежде всего как явление внешнее, социальное, призванное целенаправленно объяснить активные действия человека по преобразованию окружающего мира, общества и самого себя в этом мире и обществе, и лишь затем эта теория, как объяснительный механизм (во многом спорный – недаром в зарубежной психологии, направленной в первую очередь на отдельную личность, а не на общество в целом, аналога понятию «деятельность» нет, а существует лишь понятие «активность»), была перенесена в область психологии внутренних процессов. Поэтому отечественная педагогика до сих пор зачастую ориентируется только на внешнюю сторону деятельности и сообразно этому разрабатывает аппарат приемов «деятельностного» обучения, таких же внешних, как и само понимание ей «деятельностной» теории.

Глава X
Краткий обзор активных методов обучения в сопоставлении с ИЛПТ

О некоторых современных методах «активного обучения»

Мы представили наше расширенное понимание термина «активное обучение», а теперь обратимся еще к некоторым точкам зрения на предмет того, что сегодня называется активными методами обучения и к их краткому обзору.

Самым распространенным и упрощенным является понимание активного обучения как обучения игрового. Так, Д. Н. Кавтарадзе, автор книги, которая так и называется «Обучение и игра. Введение в активные методы обучения» пишет, что дискуссии, ролевые, имитационные игры называются активными методами обучения потому, «что позволяют погрузить обучающихся в активное контролируемое общение, где они проявляют свою сущность и могут взаимодействовать с другими людьми» [171, с. 8]. Здесь, как мы видим, подчеркивается, прежде всего, внешний – социальный, а не внутренний – психический, план активности.

Автор другой книги «Принципы активной педагогики» В. И. Кузнецов рассматривает данный вопрос скорее философски и в самом общем, не конкретизируемом виде. Он относит к активным методам обучения все, что стимулирует «познавательную активность учащихся» и их «творческое восприятие учебного материала» [209].

Наиболее представительный, хотя и не совсем полный перечень современных активных методов обучения содержится, на наш взгляд, в книге Р. М. Грановской «Элементы практической психологии» [111].

Р. М. Грановская поясняет, что самые эффективные формы обучения должны основываться «на активном включении в соответствующее действие» [111, с. 548], в чем, собственно, и состоит суть «активности». Она приводит хорошо известные экспериментальные данные, положенные в основу активного обучения, которые констатируют, что «то, что мы слышим, часто забывается, то, что мы видим, запоминается несколько лучше, но лишь то, что мы делаем сами, можно понять и прочувствовать по-настоящему глубоко. В памяти запечатлевается (при прочих равных условиях) до 90 % того, что человек делает, до 50 % того, что он видит, и только 10 % того, что он слышит» [111, с. 548].

Р. М. Грановская отмечает также, что для взрослых людей активные методы обучения оказались наиболее эффективными, так как они разумно учитывают и используют возрастные

особенности их психики, и равным образом их накопившийся профессиональный и жизненный опыт [111, с. 548].

К таким активным методам Р. М. Грановская относит деловые игры, мозговую атаку (групповое решение творческой задачи), метод конкретных ситуаций (обучаемые работают в рамках не упрощенных, а реальных ситуаций), тренировку чувствительности (разновидность социально-психологического тренинга) и метод «погружения» («обучение с элементами релаксации, внушения и игры») [111, с. 548–587].

Все эти методы как составные части, причем далеко не полные, входят в структуру нашего Интегративного лингво-психологического тренинга, поэтому здесь разбираться подробно не будут. К ним, как к некоторым элементам тренинга, мы вернемся позднее.

Активные методы «погружения»: «Активизация возможностей личности и коллектива» Г. А. Китайгородской, суггестопедия Г. Лозанова и ИЛПТ

Активное включение в действие, на чем основан принцип работы всех вышеперечисленных методов, точнее методик, может содержать в себе и содержит как сознательные моменты, так и воздействие на неосознаваемую активность.

Так, например, Г. А. Китайгородская предлагает сознательную активизацию самого учебного процесса, преподавателя и учеников, чтобы таким образом «активизировать возможности личности и коллектива». Иными словами, она делает упор на внешнем плане активизации обучения. Данное положение нашло свое отражение и в названии разработанного ею метода преподавания иностранных языков, которое звучит как «Метод активизации возможностей личности и коллектива».

Воздействие на неосознаваемую психическую активность особенно наглядно проявляется в суггестопедическом методе «погружения», родоначальником которого является Г. Лозанов, предложивший его еще в 50-х годах XX века.

В преподавании иностранных языков «погружение» в обыденном значении часто понимается (даже самими педагогами) как погружение (immersion) в языковую среду и обучение в ней с применением игр и порой релаксационных приемов, например аутогенных тренировок. Так, например, происходит с методом Г. А. Китайгородской.

Подобное объяснение несет в себе момент истины, но является не полным, т. к. понятие «погружение», если рассматривать его в ином значении как «интериоризацию», имеет более глубокие корни. Не только обыденный, но и этот глубинный смысл мы, прежде всего, и вкладываем в наш метод обучения, который тоже относится к «погружающим».

Интериоризация – это психологический феномен, «процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности» [413, с. 203]. Иными словами, погружение можно назвать «процессом превращения реальных действий с предметами во внутренние, идеальные» [131, с. 100]. Понятие было введено Ж. Пиаже и развито в теории интериоризации Л. С. Выготским, который считал, что внешняя деятельность может

преобразовываться в деятельность внутреннюю, внешние приемы как бы «вращиваются», становясь внутренними. По словам Р. М. Грановской, психика человека развивается в процессе его внешней деятельности как результат взаимодействия человека с миром. Психические функции первоначально формируются, «опираясь на внешние действия, а затем, по мере тренировки, реализуются как внутренние действия без внешних опор» [111, с. 20].

Именно таким образом, будучи психической функцией, развивается и речь человека, от «наглядно-действенной» внешней формы до формы внутренней, интеллектуальной. Именно этот принцип погружения, присущий в природе прежде всего формированию родной речи ребенка, мы используем и воспроизводим в своем обучении иноязычной речи взрослых людей. Создается языковая среда, в которую люди как бы «погружаются» (immerse), и затем «наглядно-действенным» образом внешние речевые действия переводятся во внутренний план, чему способствуют специальные психотехники. Одна из множества таких техник (упражнение с «черным мешком») была описана выше. В этом случае реальное внешнее произнесение конкретных слов, связанное с тактильными действиями, превращается во внутренние тактильно-звуковые образы, как бы внутренние ментальные отпечатки действа, произошедшего наяву. При помощи внешних приемов речь как бы «вращивается» и становится явлением внутренним.

Метод погружения по Г. Лозанову использует, по сути, тот же эффект, однако вместо действенных тренинговых психотехник основным фасилитатором активности в данном методе выступает суггестия, при которой «преимущественно путем неосознаваемых механизмов создается «настройка» для раскрытия резервов личности» [249, с. 9].

Одним из ведущих принципов суггестопедии является «концертная псевдопассивность» с элементами релаксации. В такой «концертной» атмосфере при помощи средств искусства – музыки, красок, рифмы, театральных приемов (жестов, мимики, интонации) – Г. Лозанов ищет пути и подходы к внутренним резервам личности, скрытым в неосознаваемой области психической активности, и подобным «псевдопассивным» образом развивает их. Г. Лозанов справедливо полагает, что люди реагируют не только на само слово, которое почти всегда подвергается критической обработке нашего сознания и, таким образом, либо воспринимается, либо отвергается, но и на целый комплекс аккомпанирующих этому слову раздражителей – интонацию, мимику, жест, выражение глаз, музыкальное

сопровождение, и вообще все то, что сопутствует данному слову в момент произнесения. Эти раздражители остаются на периферии сознания, но могут быть вызваны в его центр, стоит только увидеть знакомый жест или услышать забытые интонации. Вместе с этими раздражителями из глубин подсознания всплывают на поверхность целые гирлянды слов, фраз, выражений, которым эти раздражители сопутствовали.

Понимая то, что естественная работа головного мозга человека строится на одновременном функционировании сознательного и подсознательного, другим важным принципом суггестопедии Г. Лозанов провозглашает «принцип единства: осознаваемое – неосознаваемое». Поэтому на уроках иностранного языка так называемые «пассивные сеансы» (которые на самом деле «псевдопассивны») непременно чередуются с «сеансами активными», в которые включаются игровые элементы в виде этюдов, сценок и спектаклей. Эта игровая активность, по мнению Г. Лозанова, также несет суггестирующий эффект, поскольку внушает учащимся веру в свои силы, в то, что они уже активно владеют иноязычной речью и могут ею пользоваться. Даже само название таких игр – «суггестивно-коммуникативные» – показывает, что «это – не формальные упражнения с лингвистической направленностью, а активные действия, стимулирующие учащегося на речевые поступки» [293, с. 78].

Мы абсолютно согласны с такой постановкой вопроса и в полной мере используем «принцип единства: осознаваемое – неосознаваемое» в своем обучении, поскольку считаем, что следы раздражителей, направленных на периферию сознания, будут более прочными, если человек станет не только пассивно воспринимать информацию, но и активно «пропустит» ее через себя. Например, произнесет слова, фразы и тексты с определенными интонациями, мимикой, жестами, нарисует их, подберет к ним мелодию или танец, поместит в яркий необычный игровой контекст, соотнесет их семантический образ с различными сенсорными и моторными ощущениями (как это происходило, например, в упражнении с черным мешком). Тогда театр одного актера, т. е. преподавателя, к которому склонны многие педагоги, превратится в настоящий, поистине психологический театр, где актером, как и в самой жизни, становится каждый и где язык, постигаемый действенно и активно, неминуемо трансформируется в речь, ибо речь – это и есть язык в действии.

Слово, воспринятое только пассивно, пусть и в атмосфере «концертности», пусть и лучше в силу последнего вспоминаемое, никогда не станет по-настоящему живым, не выскочит «на кончик

языка», если не будет этим языком активно опробовано и прочувствовано. Однако совсем отказываться от «псевдопассивной концертности» не стоит, ибо она способствует такой необходимой для человеческого мозга и психики релаксации, а также подпитывает его душу волнующими эмоциями.

Кроме того, даже самый активный «сеанс» в нашем обучении, так же, как и у Г. Лозанова, но с совершенно иными механизмами, имеет двуплановый характер: в нем всегда присутствует единство «осознаваемое – неосознаваемое». Так, импровизируя в определенной сценке, человек, как правило, вполне осознает свои действия и поступки. Но то, что в тот же момент тренируются его память, мышление, воображение, а также устраняются различные психологические комплексы, обретается ассертивность, или уверенность в себе, отрабатываются различные модели поведения, но, самое главное, при этом обретается иноязычная речь, человек может и не осознавать.

Если прямо ответить на вопрос: «Чем же отличается наш метод «погружения» от метода Г. Лозанова?», то можно кратко сказать так: одно из главных отличий нашего метода состоит в его психотерапевтическом тренинговом характере. Нами используется не только суггестия, которая, по Г. Лозанову, «создает необходимые условия для развития склонностей и способностей индивида» [250, с. 91], но и целая *система не просто игр, а психотерапевтических и психокоррекционных тренингов, которые активно воздействуют на определенные психические структуры и процессы, способствующие рождению речи, целенаправленно корригируя и развивая их.*

Иными словами, если метод Г. Лозанова избрал своим основным рычагом воздействия на человека суггестию – внушение, то мы делаем акцент на обучении иноязычной речи при помощи специально отобранных лингво-психологических тренингов.

В силу неоднозначного отношения к суггестии, суггестопедия Г. Лозанова неоднократно подвергалась всевозможной критике. В частности, используя тот факт, что Г. Лозанов, будучи доктором медицины и более того – психиатром, подходил к суггестопедии сугубо профессионально, основываясь на своей обширной суггестологической практике, неправомерно утверждалось, что он использует в обучении и приемы гипноза. Порой понятия суггестии и гипноза практически смешивались. Так, например, Р. М. Грановская пишет, что под внушением обычно понимают такое воздействие одного человека на другого, которое влияет на

решения, установки, убеждения последнего и даже изменяет их, минуя барьер критического анализа и рационального контроля. Таким образом, в психике индивида происходит замена собственной оценки на оценку внушающего, например, гипнотизера [111, с. 581]. Однако сам Г. Лозанов не раз подчеркивал разницу между «суггестопедией» и «гипнопедией», предупреждая об опасности последней, способной вести к различным психосоматическим расстройствам, которые могут проявляться даже годы спустя. Он говорил, что в отличие от гипноза, который подчиняет волю и рассудок человека, суггестия раскрепощает его, даруя свободу фантазии и творчеству.

Критический, по сути, подход к суггестопедии обнаруживается и в «Психотерапевтической энциклопедии» под редакцией Б. Д. Карвасарского. В ней, в частности, пишется, что, несмотря на то, что суггестопедия ратует за принцип единства «осознаваемое – неосознаваемое», сознание рассматривается в суггестологии и суггестопедии скорее негативно, как «мнимая крепость осознаваемой активности», как «антисуггестивный барьер», препятствующий прямому проникновению в психику суггестивных воздействий. Цитируя суггестопедический постулат о том, что «суггестопедия избегает поведенческой псевдоактивности, которая, с одной стороны, утомляет, а с другой – не ускоряет усвоения нового материала», и о том, что «она рассчитана на внутреннюю активность – на активность, которая проистекает от хорошо мотивированного положительного отношения к конкретному учебному процессу», энциклопедия констатирует, что это положение суггестологов спорно и противоречиво, поскольку не соответствует фактическому положению вещей [358, с. 607].

Наше отношение к методу суггестопедии не столь негативно. Более того, мы считаем Г. Лозанова пионером, первопроходцем в области создания активных и интенсивных методов обучения. Гений Г. Лозанова состоит в том, что он первый нащупал действенный путь активизации и интенсификации процесса обучения, разработав и применив эффективную и результативную учебную систему. Его идеи в прямой или видоизмененной (подчас и сильно исковерканной) форме просматриваются в большинстве существующих ныне нетрадиционных методик обучения иностранным языкам.

Однако учебная система Г. Лозанова настолько опережала свое время и была настолько нова, что акцент на чистую суггестию в ее объяснительных механизмах был сделан не совсем точно и продуманно. Это стало особенно ясно теперь, в том числе и самому Г. Лозанову, который в последних своих работах, устав

от постоянной критики и злых нападок, стал называть свою систему обучения кардинально наоборот как «десуггестивное обучение», подразумевая при этом, однако, «развитие теории суггестопедии». Термин «десуггестия» означает «контрсуггестию», а смысл десуггестивного обучения заключается в том, что любая суггестия является одновременно и десуггестией, поскольку освобождает подсознание человека от инерции старого и отжившего, что существовало на уровне внушения. Иначе говоря, прежняя суггестия заменяется новой, но суть лозановского учения остается при этом незыблемой.

Более подробно о системе Г. Лозанова, его далеко идущих прозрениях, мы будем говорить в главе, посвященной интенсивным методам обучения.

Здесь мы лишь подчеркнем свое убеждение в том, что без внешнего и часто осознанного включения в действо, в том числе поведенческое (что не отрицает и Г. Лозанов), никакая активность не может стать внутренней, без включения в действо человеку невозможно научиться ни говорить, ни музицировать, ни налаживать социальные контакты. Но обучение может и даже должно включать элементы суггестии, которые имеются в авторитете преподавателя, особой дружеской атмосфере, радостном духе занятий, временной функциональной инфантилизации, обязательной обратной связи. Все это есть в обучении по Г. Лозанову, все это есть и у нас. Тем не менее, создавая наш метод, мы разработали целую систему специальных психотехнических приемов, недирективно, но целенаправленно воздействующих на психические процессы, активизирующих и развивающих их (о чем говорилось выше и будет говориться в дальнейшем). Таким образом, активизация процесса обучения в нашем случае достигается не путем чистой суггестии, а путем групповой психотерапии и психокоррекции на основе специальных тренингов, что не предусмотрено в методе Г. Лозанова.

Но поскольку эти же механизмы еще и интенсифицируют процесс обучения, то далее мы перейдем к рассмотрению интенсивных методов обучения и в сопоставлении с ними раскроем глубинное содержание интенсивности в ИЛПТ.

Глава XI
Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) как интенсивный метод обучения

Обучение «краткосрочное», «ускоренное» и «интенсивное»

Рассмотрение интенсивных методов обучения, и ИЛПТ как одного из них, логичнее всего начать с самого определения *интенсивного обучения*. Руководствуясь здравым смыслом, его можно коротко обозначить как такое *обучение, которое за минимальный временной срок обеспечивает максимально эффективные результаты, при этом учащийся не только не испытывает перегрузок при учениц, но, наоборот, проходит его достаточно легко и с удовольствием*.

Надо сказать, что над тем, как обеспечить такой вид обучения, задумывались очень давно. Особая же необходимость в подобном обучении ощущалась преподавателями иностранных языков, к которым обращались люди, выезжающие за границу: этим людям срочно требовалось умение говорить по-английски, по-французски или по-немецки. Можно сказать, что создание интенсивных методов обучения диктовалось практическими целями и самой жизнью. Однако предшественником интенсивного обучения стало обучение ускоренное.

В этой связи хотелось бы отметить, что ныне существуют несколько терминов, обозначающих быстрое обучение иностранным языкам: *краткосрочное* обучение, *ускоренное* или *«акселерированное»* (accelerated) обучение и *интенсивное* обучение.

Краткосрочное обучение, как правило, представляет собой традиционное (грамматико-переводное) обучение, лишь формально сокращенное по времени. Ускоренное, или *«акселерированное», обучение* (от англ. acceleration – «ускорение») относится уже к нетрадиционным методам и предполагает повышение эффективности знаний, полученных в короткие сроки. (Термин «акселерированное» обучение более всего привычен в США, где он, собственно, и появился.) Иногда «акселерированное» обучение становится синонимом *«интенсивного» обучения*, смысл которого заключается в том, чтобы найти правильные и надежные механизмы, которые помогают людям наиболее результативно, в кратчайшие сроки и без напряжения овладевать иностранными языками.

Но, на наш взгляд, в терминах «акселерированное» и «интенсивное» обучение разница все-таки существует. В самом понятии «акселерация», если посмотреть на него с точки зрения биологии, заложен, в основном, внешний и физиологический рост. Так, дети-акселераты опережают своих сверстников в

размерах и весе тела, а также в половом созревании, однако их психическое развитие, умственное и эмоциональное, чаще всего за этими процессами не успевает, что подчас служит источником всевозможных психологических коллизий. Так и ускоренное обучение: при внешней видимости ускорения и эффекта, оно порой бывает не вполне полноценным с точки зрения результата, поскольку не всегда задействует внутренние механизмы, позволяющие человеку достичь максимального прогресса в овладении иностранным языком, т. е. механизмы «интенсификации» обучения.

Методы «ускоренного» обучения: М. Берлиц и Ш. Балли

Одним из первых к идее создания ускоренных, или, точнее, «акселерированных», курсов иностранных языков обратился Максимилиан Д. Берлиц, который открыл собственную школу подобного толка в 1878 г. на Род Айленде в США.

М. Д. Берлиц был профессором-эмигрантом, выходцем из Германии, который владел несколькими иностранными языками. Его курсы предлагали быстрое обучение, прежде всего, иноязычной разговорной речи. Это обучение занимало от 2-х до 6-ти недель и требовало 8-часовых занятий ежедневно.

Метод М. Д. Берлица, называемый за рубежом «прямым», а в нашей стране «натуральным», состоял в том, что люди обучались иностранным языкам у преподавателей, для которых данный язык был родным, то есть – у «носителей языка». Занятия проходили в основном в форме беседы преподавателя с учениками, причем не разрешалось использовать никакой другой язык, кроме изучаемого.

Эта методика, в которой нет практически никаких иных механизмов интенсификации обучения, за исключением прямого «погружения» (immersion) в среду, не изменилась в своей основе за последующие 125 лет ее применения последователями М. Д. Берлица. Тем не менее, даже единственный – «средовой» – принцип обучения, используемый ныне как стержневой элемент почти во всех интенсивных методах, оказался намного эффективнее «грамматико-переводного», особенно, когда требовалось практическое владение языком.

Примерно в это же время, в конце XIX века, по данным известного психолингвиста И. Н. Горелова, аналогичная идея «натурального», или «прямого», обучения посетила скромного учителя иностранных языков одной из киевских гимназий Л. Леше. Он считал, что для большей учебной эффективности необходимо «строить методику преподавания так, чтобы с самого начала обучения и до самого его конца второй язык как можно меньше «соприкасался» с системой родного в психике обучаемого» [110, с. 173]. Он исходил из того, что «в аппарате мозга, его вербальной памяти могут автономно сосуществовать разноязычные системы, которые не интерферируют и не мешают одна другой» [110, с. 173].

Особый вклад в разработку «акселерированных» методов обучения иностранным языкам внес видный швейцарский

лингвист Шарль Балли (1865–1947), который являлся не только крупным ученым, но и педагогом-методистом.

В самом начале XX века Ш. Балли преподавал в Женевском университете и организовал краткосрочные – «каникулярные» курсы иностранных языков для иностранцев. Известны, в частности, воспоминания Н. К. Крупской, учившейся на них летом 1908 г.: «В Швейцарии, в Женеве, каждое лето были шестинедельные курсы французского языка для иностранцев, преподавателей французского языка в своей стране. Поступающие на курсы, как правило, пассивно знают французский язык, но произносят плохо, говорят неправильно, писать самостоятельно не умеют… И вот летом 1908 года я поступила на Женевские курсы для иностранцев и многому там научилась. Особенностью курсов был дифференцированный подход к каждой национальности, прекрасное знание особенностей фонетики, структуры слова, их сочетания в языках, вытекающее из этого знания понимание тех специфических трудностей, которые надо преодолевать представителю той или иной национальности, чтобы овладеть французским языком. Хорошо разработаны были методы преодоления этих трудностей». (Цитируется по статье А. В. Бахмутской [36, с. 116].)

Как видно даже из цитаты, Ш. Балли не был строгим приверженцем «прямого» метода, его обучение органично сочетало «человеческий подход» и познание всех тонкостей лингвистики, которой Ш. Балли как истинный ученый-языковед уделял самое пристальное внимание. Ш. Балли видел возможность обучать людей иностранным языкам за короткие сроки, опираясь на развитие способностей человека и его познавательных, в первую очередь мыслительных, процессов во время обучения. Однако одним из рычагов развития он считал постижение лингвистических нюансов, включая фонетику, грамматику и особенно стилистику изучаемого языка.

Некоторые историки-языковеды отмечают некую противоречивость во взглядах Ш. Балли. С одной стороны, он признавал психическую сторону языка. Язык представлялся Ш. Балли «в виде обширной сети мнемонических ассоциаций, весьма сходных между собой у всех говорящих субъектов – ассоциаций, которые распространяются на все разделы языка» [31, с. 30–31]. «Наша мысль, – отмечал Ш. Балли, – фактически неустанно ассимилирует, ассоциирует, сравнивает и противопоставляет элементы языкового материала… и как бы ни были эти элементы различны между собой, они не просто противопоставляются в памяти, а взаимодействуют друг с другом», что «приводит в конце концов к созданию своего рода единства» [10, с. 159]. С другой

стороны, будучи не только современником, но и коллегой Ф. де Соссюра по Женевскому университету, Ш. Балли разделял точку зрения последнего на то, что «единственным и истинным объектом лингвистики является язык, рассматриваемый в самом себе и для себя» [421, с. 7].

Этот же дуализм просматривался и во взглядах Ш. Балли как методиста. В своей педагогической системе Ш. Балли, с одной стороны, делал упор «на говорящий субъект», то есть самого человека, а с другой – не разделял понятия языка как лингвистической науки и понятия языка как учебного предмета.

На наш взгляд, такая двойственность взглядов Ш. Балли объясняется самим временем, в котором жил и работал ученый и педагог – временем смены психологической парадигмы в языкознании на парадигму структуралистскую. Тем не менее, как ни странно это может показаться, в методической системе Ш. Балли обе эти парадигмы сформировали некий плодотворный симбиоз, явившийся «изюминкой» в его ускоренном курсе обучения иностранным языкам.

Идеи Ш. Балли представляются нам очень полезными в применении к обучению не «новичков», а тех, кто продолжает изучать иностранный язык, и для кого лингвистические нюансы имеют особую ценность. А ведь именно таких людей и, более того, иностранцев, которые сами были преподавателями французского языка в своих странах, Ш. Балли и обучал.

Сильное лингвистическое начало в методической системе Ш. Балли проявлялось, например, в его убеждении, что прежде чем попасть в речь, слово должно обрасти всевозможными ассоциативными связями, чтобы восприниматься говорящим и слушающим в системе ассоциаций и контрастов: звукового, семантического, стилистического. Однако для этого он использовал психологические приемы, в частности систему микроситуаций и что-то, похожее на ролевую игру.

Ш. Балли полагал, что заучивание целых фраз, а не отдельных слов, как это предлагали сторонники «прямого» метода, ведет к шаблонности речи. Такая постановка вопроса является, несомненно, спорной, ибо на начальном этапе изучения языка человеку необходимо овладеть как раз целой системой определенных речевых стереотипов, причем речь должна подаваться именно синтетически – целыми фразами или, точнее, высказываниями, как того требуют законы восприятия. Однако на последующем этапе такая лингвистическая «обработка» речи, которую проповедовал Ш. Балли, определенно необходима.

Таким образом, как это оказывается всегда, истину, на наш взгляд, можно обнаружить где-то посередине: были правы и

«натуралисты» в своем «прямом» методе, был прав и Ш. Балли в своих лингвистических изысках. Объединение же того и другого просматривается во многих сегодняшних методах обучения иностранным языкам, как традиционных, так и ускоренных.

Известный французский лингвист Ж. Вандриес, современник Ш. Балли, отмечал, что если «в начале деятельности Балли оригинальность его идей удивляла и даже беспокоила многих», то «с течением времени стало ясно, что именно этим идеям принадлежит будущее» [555, с. 117].

Несомненно, идеи ускоренного обучения иностранным языкам не просто живут, они постоянно развиваются и совершенствуются.

Акселерированный метод нейрообучения Эрика Дженсена и ИЛПТ как интенсивный метод обучения

Современное образование непрерывно ищет пути своей модернизации и, соответственно, новые методы обучения. Для этих целей оно обращается к различным отраслям науки и на их основе строит те объяснительные модели, которые позволят понять, как можно сделать процесс обучения максимально эффективным.

Одним из таких методов является метод так называемого «мозгового» или нейрообучения (brain-based learning and teaching), который строит свою объяснительную модель на основе нейрофизиологии. Этот метод (или модель) обучения возник около двух десятилетий назад (в середине 80-х годов XX века) в США и получил там большую популярность. Пионером в его разработке и пропаганде считается Эрик Дженсен, бывший учитель, а ныне автор нескольких книг по нейропедагогике и организатор различных школ и курсов ускоренного (accelerated) обучения.

Как видно из самого названия, в этом методе во главу угла ставится физиология человека, а точнее его мозг, подстройкой под устройство которого объясняется повышение эффективности обучения, т. е. его акселерация и интенсификация. На основе этой подстройки создаются, соответственно, все техники и приемы обучения. Прежде всего учащиеся подробно изучают, как устроен мозг и как функционируют составляющие его компоненты. Затем учащимся объясняют, что нужно делать для того, чтобы «хорошо училась» каждая часть мозга, например оба его полушария, ствол и мозжечок, кора или подкорка.

В данном методе содержится много здравого смысла, однако налицо и определенная односторонность этого метода. Даже учебные инструкции и толкования построены в нем таким образом, что кажется, будто учится не сам человек, а только его мозг. Причем делается это каким-то рекламно-декларативным образом. Например: «Самое лучшее для мозга – это пульсирующий ритм обучения» или «Как привлечь и укрепить внимание мозга?» – «Привлекайте мозг движением, изменениями контраста или цвета» и т. д. [532, с. 48, с. 56].

Нельзя не заметить, что в этом методе медицинское устройство мозга как бы «притянуто» к достаточно тривиальным психологическим рекомендациям. Причем делаются они не на

уровне технологий, а на уровне самых общих педагогических принципов и советов.

Нам представляется, что повышение эффективности обучения достигается в нейрометоде, скорее, путем лозановской суггестии: после подробных объяснений с множеством научных терминов, что такое мозг, человек проникается уважением к научному подходу данного метода и верит в то, что его мозгу именно такое обучение, действительно, и нужно.

ИЛПТ также учитывает нейрофизиологию человека, однако включает ее в комплексный психофизиологический, психотерапевтический и психокоррекционный подход к человеку и его обучению.

ИЛПТ стремится к развитию и активизации всех психических функций обучающегося (которые, конечно, не могут существовать без своего физиологического субстрата), что в свою очередь не только приводит к интенсификации процесса обучения, но и является ее основным механизмом. Именно развитие и активность превращают ИЛПТ не только в активный и развивающий, но и в интенсивный метод обучения. Поэтому термин «интенсивное обучение» кажется нам наиболее приемлемым для ИЛТП.

Так, Интегративный лингво-психологический тренинг, будучи психотерапевтическим средством, в первую очередь действенно освобождает психику человека от всевозможных барьеров, стереотипов, устаревших установок и, всеми своими гранями соотносясь с теми сторонами речи, которые нужно формировать, активно корригирует и развивает их вместе со всеми включенными в речь, сопряженными с речью и влияющими на речь психическими процессами и свойствами человека. Он как бы открывает шлюзы, высвобождающие те способности человека, которые до поры до времени были скрыты в нем или существовали лишь в качестве задатков, и при помощи специальной техники направляет их в нужное русло, активизируя, наращивая и развивая их. Получившие свободу и силу, окрепшие и развившиеся познавательные процессы оказываются способны качественно и результативно перерабатывать такие объемы информации, которые до того им были не доступны. Таков в самом общем и схематичном виде механизм интенсификации, работающий в нашем Интегративном лингво-психологическом тренинге и делающий этот метод обучения поистине интенсивным.

Далее мы посмотрим, что понимают под «интенсивностью» другие авторы.

Справедливо считается, что основа современных интенсивных

методов обучения была заложена Г. Лозановым, а в нашей стране наиболее известным образцом интенсивного обучения стала система Г. А. Китайгородской. В свете сравнения с их методами обучения мы и проанализируем более подробно интенсивную сторону Интегративного лингво-психологического тренинга.

Глава XII
ИЛПТ и интенсивный суггестопедический метод обучения Г. Лозанова

Георгий Лозанов и интенсивное обучение иностранным языкам

Современное интенсивное обучение иностранным языкам абсолютно неотделимо от имени Г. Лозанова, который был не только пионером в этой области, но и гениально определил те основные методические линии, которые в открытой или завуалированной форме, в большей или меньшей мере присутствуют практически во всех существующих на этот день интенсивных методах и методиках.

В 60-х годах XX века Г. Лозанов, как тонкий психолог, кем он, собственно, является и поныне, научно и интуитивно открыл неизведанные дотоле пути и тропинки к скрытым в подсознании резервам человеческой психики, которые можно определенным образом активизировать с целью ускорения и повышения эффективности процесса обучения, т. е. его интенсификации. Все, что было и есть в теории интенсивного обучения иностранным языкам после Г. Лозанова, следует рассматривать либо как расширение и модернизацию этих путей, либо как их варварское «затаптывание». Однако и в том, и в другом случае основная «колея», проторенная Г. Лозановым, остается неизменной.

Справедливости ради, надо отметить, что иногда модернизация метода Г. Лозанова является настолько радикальной, что превращает первоначальный продукт в нечто совершенно новое и непохожее на своего предшественника – так, в современном сверхзвуковом самолете трудно рассмотреть очертания дирижабля, а в морском лайнере – контуры лодки-пироги. Так произошло и в случае с ИЛПТ – введение в обучение иностранным языкам групповой психотерапии в форме психологических тренингов не только кардинально видоизменило обучение и подняло его на уровень высоких и тонких учебных технологий, но и явилось новым мощным двигателем его интенсификации. Можно сказать, что таким образом родился абсолютно новый метод обучения. И тем не менее в истоках этого метода можно найти ручейки свежих и поныне идей Г. Лозанова.

Советская психологическая наука, которая состояла на службе у отечественной педагогики и флагом которой была теория деятельности, преувеличивавшая, как уже отмечалось, роль «коры» в ущерб «подкорке», сознания (с его планированием и контролем) в ущерб бессознательному, активного внешнего действия в ущерб пассивным формам психических и психофизиологических процессов [80, с. 9], не смогла полностью

принять и по достоинству оценить суггестопедический метод Г. Лозанова, построенный на активизации резервов подсознания.

А. А. Леонтьев, признавая, что на рубеже 60-х – 70-х годов, т. е. на начальном этапе распространения интенсивных методов обучения иностранным языкам в СССР, воспроизводилась методика Г. Лозанова, тем не менее, категорично подчеркивает, что «ее теоретическое обоснование и тогда было неприемлемым для нас» (для нашей страны. – И. Р.) [230, с. 3]. В дальнейшем прогрессивнейшая для того времени лозановская система обучения была скрещена с отечественным деятельностным «сознательно-практическим методом», что преподносилось как «уникальная реализация некоторых прогрессивных тенденций в общей педагогике и дидактике» [230, с. 3]. Практически все суггестивные принципы, опирающиеся на функционирование человеческого подсознания, были заменены в этом методическом гибриде на деятельностное «создание эмоционального климата в коллективе», его активную «воспитывающую роль» и т. п., а от имени Г. Лозанова, даже люди непосредственно у него учившиеся, фактически отреклись. Таким образом, лозановской синей птице не просто подрезали крылья – ее насильно скрестили с курочкой-рябой и лишили своего родителя. От глубокого внутреннего содержания лозановского метода остались в основном внешние атрибуты. Однако и их часто пытались потихоньку «приватизировать», применяя при этом простейший и не вполне достойный способ «умалчивания»: просто не указывалось, что впервые тот или иной прием, та или иная идея были апробированы Г. Лозановым, и практически не давалось ссылок на его имя.

О методе Г. Лозанова в свете психотерапевтической теории обучения, а также в свете факторов развития и активности в обучении нами было сказано уже немало. В данной главе мы рассмотрим этот метод в ракурсе интенсификации обучения и сопоставим его с ИЛПТ. Это сопоставление будет представлено как своего рода «описательный диалог» между двумя системами.

Основы суггестопедической теории Г. Лозанова и ИЛПТ

Еще 40 лет назад Г. Лозанов зорко обратил внимание на то, что динамика жизни постоянно растет. В своем учении, которое иногда называют «теорией резервных возможностей человека», он исходил из того, что данный фактор требует пересмотра системы образования в сторону значительного ускорения темпов обучения всех возрастных групп и по всем дисциплинам, в том числе иностранным языкам.

Здесь сразу можно заметить, что если идея интенсификации обучения, к которой пришел Г. Лозанов, стала актуальной еще в 60-годы XX века, то что же говорить о жизни современной, когда ее динамика не просто растет, а стремительно рвется вперед? Уже сам этот факт говорит о том, что сегодня требуются намного более мощные рычаги интенсификации обучения, чем это было 40 лет назад, и чем предлагал сам Г. Лозанов. И ИЛПТ такие рычаги предоставляет.

Как чуткий психолог, Г. Лозанов полагал, что прежде всего нужно разрушить укоренившийся в обществе стереотип, приравнивающий обучение к каторжному труду и порождающий боязнь обучения. Кроме того, он считал необходимым избавиться и от иного социального стереотипа, согласно которому познавательные возможности человека ограничены. «Действительно, – говорил он, – начиная с раннего детства, способности личности предполагаются ограниченными неким уровнем средних способностей человека, который определяется авторитетом компетентных лиц», в реальности же дело обстоит совсем иначе [250, с. 89].

Опираясь на свой медицинский и психотерапевтический опыт, он также высказывал убеждение, что традиционная педагогика не задействует в полной мере всех достижений смежных с ней дисциплин: психологии, физиологии, медицины. Традиционный «учебный процесс, – писал Г. Лозанов, – ориентирован на определенные функциональные структуры личности, … связанные с незаинтересовывающим, логически формализованным, неэмоциональным, механическим преподаванием. Он как бы противопоставлен естественному, полнокровному участию человека во всем, с чем он ежеминутно сталкивается в жизни. Этот подход не учитывает того, что человек постоянно на что-то реагирует, причем реагирует одновременно сознательно и бессознательно. Таким образом, разные части

мозга, кора и подкорка, а также оба полушария всегда функционируют одновременно, подобно тому, как в центральной нервной системе одновременно идут процессы анализа и синтеза» [250, с. 89].

Боязнь обучения в совокупности с традиционной точкой зрения об ограниченности человеческих возможностей порождает, по мнению Г. Лозанова, неверие людей в собственные силы и так называемый «школьный невроз»; для многих обучение превращается в хроническую травму.

Принимая во внимание все вышеперечисленное, Г. Лозанов строит свою, особую педагогическую систему, стержнем которой является суггестия – т. е. внушение, и которую он называет суггестопедией. «Каждый нормальный и здоровый человек в некоторой степени является внушаемым», – говорит Г. Лозанов. «Суггестопедия, – продолжает он, – обращается ко всему комплексу возможностей человека»; она возвращает ему веру в себя, дает ощущение внутренней свободы, использует способность человека «не только к активному, но и пассивному вниманию», не только к сознательной, но и к «бессознательной периферийной перцепции» [250, с. 91].

Все эти замечания и наблюдения Г. Лозанова справедливы и по сей день, и ИЛПТ их полностью принимает, однако задачи современного обучения намного масштабнее. Сегодня, в активно перестраивающемся мире, учатся как молодые люди, так и люди пожилые, которые вынуждены не только приобретать новые знания, но и переучиваться. Взрослым, а пожилым людям тем более, приходится не только преодолевать барьеры страха перед обучением и самими собой, комплексы прошлых неудач, им необходимо в короткие сроки настроить внимание, обострить восприятие, улучшить память, перестроить мышление и т. п. Всего этого невозможно добиться, прибегая к одному лишь средству внушения, несмотря на его достаточно большие возможности. Ведь сам Г. Лозанов призывал более широко использовать в педагогике «достижения смежных с ней дисциплин: психологии, физиологии, медицины». Суггестия является важной частью ИЛПТ, однако данный метод еще глубже вторгается в психологию, физиологию и медицину, прибегая к средствам психотерапии и психокоррекции в виде психологических тренингов, которые способны действенно влиять на все структуры и функции человеческой психики, как на уровне сознания, так и подсознания человека.

«Суггестивность является основным и универсальным качеством человеческой личности, путем которого осуществляется неосознаваемая взаимосвязь личность – среда», –

пишет Г. Лозанов [247, с. 55].

Однако ИЛПТ действует не только на уровне достаточно пассивной, или, по выражению Г. Лозанова, «псевдопассивной», суггестивной «взаимосвязи личность – среда». Этот метод при помощи особых тренинговых «рычагов» целенаправленно воздействует на механизмы речи и те психические, физиологические, поведенческие и деятельностные структуры личности, которые способствуют овладению иноязычной речью.

Г. Лозанов считает, что резервы познания у человека огромны, они скрыты в неосознаваемой сфере его психики. Внушение поступает в эту неосознаваемую психическую зону и активизирует имеющиеся внутренние резервы личности.

Г. Лозанов ищет в суггестии прежде всего пути повышения запоминания материала и ускорения автоматизации приобретаемых навыков. При этом, – полагает он, – происходит и общая активизация интеллектуальных и творческих резервов личности [247, с. 127].

Все это совершенно бесспорно. Однако для скорейшего и эффективного овладения человеком иноязычной речью его внутренние резервы должны быть не только активизированы, но и развиты, скорректированы и направлены в определенное русло. Так, например, память пожилого человека можно не только активизировать, чтобы он вспомнил многое из забытого им прежде; его память можно целенаправленным образом натренировать, причем используя, как средства на уровне сознания, так и подсознания. И это будет не чистой суггестией, а особым психологическим тренингом – частью ИЛПТ. Причем ИЛПТ тренирует не только память – он развивает человека комплексно: от простейших реакций и ощущений до сложной эмоциональной, умственной и поведенческой сферы.

Каждая мысль, каждое чувство, каждое восприятие, каждое движение души, – абсолютно правильно замечает Г. Лозанов, – сопровождается комплексом не только осознанных переживаний, но и туманным облаком переживаний неосознанных, фоновых, находящихся на периферии сознания. Так же происходит и с речью. Ее смысл, ее содержание попадает в самый центр сознания, где подвергается его критической обработке. Однако человек реагирует не только на специфическое значение слова, он реагирует и на целый набор сопутствующих слову неспецифических раздражителей, количество которых может быть неизмеримо велико. Сюда можно включить жесты, походку, мимику собеседника, выражение его глаз, его интонацию и дикцию, ряд незаметных для сознания идеомоторных движений, окружающую обстановку и вообще все то, что связано в данный

момент с произнесением слова. Следы от этих раздражителей остаются в тени сознания, но могут быть вызваны в его центр, стоит человеку увидеть знакомый жест или услышать знакомую интонацию [247, с. 64]. Такие раздражители Г. Лозанов называет суггестирующими, т. е. принадлежащими суггестии.

Г. Лозанов считает, что одним из мощнейших средств суггестии, или неспецифических раздражителей периферии сознания, являются средства искусства, призванные в обучении иностранным языкам тем или иным способом сопровождать речь.

Данные наблюдения Г. Лозанова чрезвычайно значимы для обучения. Но являются ли указанные выше раздражители только суггестирующими? Нам думается, что нет. Функция таких раздражителей, на наш взгляд, намного шире. И. П. Павлов, например, рассматривал данное явление с точки зрения своего учения о «двух сигнальных системах действительности» – одной словесной, а другой – сопутствующей ей и данной нам в ощущениях, осознаваемых и неосознаваемых. (Более подробно этот вопрос мы обсудим в отдельной главе.)

Указанные Г. Лозановым раздражители мы бы назвали экстралингвистическими, обеспечивающими связь языкового с психическим. Так, именно через такие экстралингвистические раздражители человек впитывает с молоком матери не только просодику родной речи, мгновенно отличающую его от жителей другой области или региона, но также менталитет, культуру и обычаи своего народа. Такое случается и во взрослом возрасте: кто из нас не замечал, как человек, много лет проживший, скажем, в США, начинал совершенно непроизвольно говорить с американским акцентом и думать, опираясь на зарубежную ментальность? Таким образом, то, о чем говорит Г. Лозанов, – это не просто внушение, это особый психический феномен, при помощи которого, например, человек совершенно непроизвольно и глубоко овладевает родной речью, и данный феномен ИЛПТ всесторонне использует.

Говоря же о средствах искусства, отметим, что они могут не только суггестировать, сопровождая обучение, но и быть его действенным психотерапевтическим средством, как, скажем, музыкотерапия. А также – источником культуры, воспитания и хорошего вкуса.

Суггестопедическиий процесс обучения иностранным языкам по Г. Лозанову и ИЛПТ

Лозановский суггестопедический процесс обучения базируется на трех основных принципах: 1) «принципе радости и ненапряженности», 2) «принципе единства сознательного и подсознательного», 3) «принципе суггестивной взаимосвязи».

Первый принцип подразумевает, что обучение должно проходить в приятной атмосфере и не сопровождаться каким-либо напряжением. «Умственная релаксация и внутреннее сосредоточение, если их правильно развивать, – пишет Г. Лозанов, – приносят удовлетворение и снимают стресс» [250, с. 91].

Второй принцип означает, что наряду с сознательными факторами, действующими в педагогическом процессе, необходимо использовать множество факторов бессознательных. «В захлестнутом информацией современном мире было бы неоправданно концентрировать наше внимание только на той информации, которая сознательно попадает в эту категорию. Вне ее имеется другая информация, которую мы усваиваем благодаря периферийной перцепции», – убеждает нас Г. Лозанов [250, с. 92].

Третий принцип предполагает, что преподаватель должен по принципу обратной связи получать информацию об усвоении учащимися предмета урока. При этом он должен опираться на индивидуальный (а мы бы уточнили – личностный, как в ИЛПТ) подход к учащимся, сообразно их способностям [250, с. 92].

Все эти принципы полностью нашли свое отражение и в ИЛПТ, однако данному методу этого оказалось недостаточно. Помимо трех указанных принципов, наша система обучения базируется также и на целом ряде иных положений. Более конкретно это:

1) Принцип *единства обучения и развития личности* на основе теории *пожизненного развития психических функций.*

2) Принцип *органичного единства человека, речи и ее обучения*, т. е. обучения речи не как предмету, а как развитию человека и его речи в обучении.

3) Принцип *соотнесенности всех граней обучающей системы с соответствующими аспектами речи,* подлежащими развитию и формированию.

4) Принцип *рассмотрения речи не чисто лингвистически, а с включением ее в единую систему психических процессов, свойств и*

состояний личности.

5) Принцип *построения системы обучения как психотерапевтической*, поскольку речь рассматривается в единстве с человеческой личностью – как неотъемлемая часть ее психики, благотворное влияние на которую при помощи психотерапевтических средств способствует речевому развитию.

6) Принцип *построения системы обучения как психокоррекционной*, поскольку средства психологической коррекции предполагают направленное воздействие на определенные психические структуры (речевые и сопряженные с ними) с целью их эффективного развития.

7) Принцип *построения системы обучения как онтогенетической*, т. е. по модели естественного развития речи в онтогенезе.

8) Принцип *построения системы обучения как акмеологической*, т. е. направленной на обучение взрослого человека с учетом его возрастных психологических характеристик.

9) Принцип *построения системы обучения как психолингвистической*, ориентированной на развитие языковой и речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения через раскрытие механизмов их функционирования.

10) Принцип *построения системы обучения как лингво-психологической*, ориентированной на общие психологические законы человека и его речи.

11) Принцип построения системы обучения как *интегративной и междисциплинарной*, что подразумевает как опору на интегративную модель речи, так и синтез междисциплинарных обучающих средств.

12) Принцип *активности обучения*, который подразумевает активность самого познаваемого явления – речи (или языка в действии), активность человека, его познающего и активность средств – тренингов, помогающих в этом человеку.

13) Принцип *интенсивности обучения*, которая обеспечивается за счет активизации и развития всех психических процессов, формирующих речь.

(Подробнее о принципах и механизмах обучения через ИЛПТ см. гл. VI).

В соответствии со своей суггестологической теорией Г. Лозанов разрабатывает специальный суггестопедический курс обучения иностранным языкам, куда входит и особый суггестопедический учебник.

«Если мы хотим понять, каковы особенности

суггестопедического обучения иностранным языкам, – пишет Г. Лозанов, – следует направить внимание … на основные психологические (т. е. «суггестологические») задачи». Кратко эти задачи таковы: а) «преодоление антисуггестивных барьеров у обучающихся с тем, чтобы помочь им переступить за пределы возможностей их интеллектуально-мнестических функций, ограниченных общественной суггестивной нормой»; б) осуществление целостного подхода к личности с целью оказания на нее психотерапевтического, психогигиенного и психопрофилактического эффекта [249, с. 10].

Если для Г. Лозанова между психологическими и суггестологическими задачами обучения стоит знак равенства, т. е. применяемая им психология ограничивается только суггестологией, то психологические задачи ИЛПТ намного объемнее, что нашло свое отражение в основных принципах обучения через ИЛПТ и его учебных технологиях. И, конечно, лишь психотерапевтическим, психогигиенным и психопрофилактическим эффектом в ИЛПТ дело не ограничивается.

Для решения своих задач в суггестопедическом курсе обучения Г. Лозановым предусматривается: 1) «предварительная психологическая подготовка» учащихся, куда, в частности, входит встреча учащихся с обучающим персоналом, который «своим поведением подсказывает уверенность в результатах обучения»; 2) проведение психологических и филологических тестов, «подсказывающих глубокое и тщательное отношение к каждому учащемуся в отдельности», а также 3) ознакомление с суггестивной инструкцией относительно характера обучения [249, с. 11].

Данные положения ИЛПТ считает важными и с успехом использует, однако тесты имеют в ИЛПТ не только суггестивное значение: по их результатам для учащихся составляются индивидуальные многопрофильные программы обучения, инкорпорированные в общий групповой лингво-психологический тренинг. Таким образом, каждому учащемуся, несмотря на то, что он обучается в группе, обеспечивается сугубо личностный подход.

Одним из главных достояний Г. Лозанова является учебник, принцип построения которого взят на вооружение практически всеми интенсивными системами, в том числе и ИЛПТ. Этот учебник построен по тематическому принципу и состоит из диалогов, «каждый из которых имеет собственную фабулу и интригу». «Сама тема распределена на подтемы, сообразно с моментами развивающегося действия». К каждому тематическому диалогу добавлен текст на основе монологической речи и краткие

грамматические комментарии. Все учебные тексты имеют «подчеркнуто эмоциональный и анекдотический характер, что облегчает суггестивность». Каждому ученику на занятиях присваивается коммуникативная роль [247, с. 132–133].

Учебный материал и в лозановском курсе, и в ИЛПТ подается «глобально, большими кусками, без предварительного запоминания отдельных элементов, без зазубривания лексики, грамматики и моделей, преобладает смысловое начало и незамедлительное включение в коммуникативную практику, а запоминание отдельных составных частей подразумевается как бы «на втором плане», хотя это не означает, что преподаватель не следит незаметно за тем, как идет усвоение отдельных фонетических, лексических и грамматических элементов». Такой подход к обучению также является особой заслугой Г. Лозанова и используется абсолютным большинством интенсивных курсов.

Сам учебный процесс по Г. Лозанову строится на базе «твердой ритуально-суггестивной структуры, которая пронизана множеством элементов, взятых из области искусства» [249, с. 11].

ИЛПТ также не избегает определенной ритуальности, однако, вряд ли ее можно назвать «твердой ритуально-суггестивной структурой». Скорее, используются некоторые ритуальные элементы, причем достаточно гибко. Так, например, каждое занятие в ИЛПТ обычно начинается со звуков чудесной, божественной музыки, которые раздаются в полумраке аудитории. Педагог берет в руки свечу, зажигает ее и говорит: «Это не просто свеча в моих руках. Это свет и тепло моего сердца, и я полностью дарю его вам. Сейчас мы будем передавать эту свечу по кругу, и когда она коснется ваших рук, то станет теплом и светом ваших сердец». И все передают эту свечу из рук в руки с самыми добрыми пожеланиями (конечно, на иностранном языке). Как мы уже сказали, так, как правило, начинаются наши занятия, но в ряде случаев так они могут заканчиваться, а начинаться каким-нибудь бодрым действием. Здесь очень важно при помощи эмпатии с первых мгновений занятия понять настроение и самочувствие группы и применить ту психотехнику, которая необходима «здесь и сейчас».

В структуру лозановского суггестологического учебного процесса входят следующие этапы: «*дешифровка* – беглое знакомство с новым материалом; *активный сеанс* – однократное, с особой интонацией, чтение преподавателем нового материала; *концертный сеанс* – прослушивание концерта из специально подобранных музыкальных произведений, преимущественно из классики, при одновременном спокойном однократном чтении преподавателем нового материала; *разработка* – первичная и

вторичная, репродукция и продукция, т. е. активизация материала с помощью суггестивных этюдов, новых ситуаций, задач и пр.» [249, с. 11–12].

«При дешифровке, – говорит Лозанов, – преподаватель подсказывает «на втором плане», что материал, хотя и велик по объему, непременно будет усвоен и даже уже отчасти усвоен. В активном сеансе интонация преподавателя («интонационные качели» с их «программным», «мягким» и «торжествующим» произнесением материала) подсказывает, что материал уже запомнился. Во время концертного сеанса делается установка на легкое приятное запоминание материала одновременно с приятными концертными переживаниями… Посредством небольших этюдов и спектаклей достигается уверенность в себе, в том, что можно осуществить коммуникацию на базе пройденного в курсе материала» [249, с. 12].

Здесь, как мы видим, все подчинено единственной цели – суггестии. ИЛПТ опирается на этот фактор, но он опять-таки не является в нем решающим. В ИЛПТ, например, отсутствует этап «дешифровки», а все начинается прямо с «активного сеанса» – однократного, с особой артистической интонацией, прочтения преподавателем нового материала, вводящего учащихся не только в новую ситуацию, но и «погружающих» их (сначала на уровне слуха) прямо в иноязычную речь. Потом происходит «активная разработка» этого материала (уже на уровне говорения) не просто при помощи этюдов и игр, а при помощи особых психотехник – тренингов, основная цель которых – не суггестия, а развитие человека и всех граней его речи: психических, физиологических, деятельностных, поведенческих и, конечно, лингвистических. «Концертный сеанс» также не является панацеей. На самом деле, он заменен в ИЛПТ особым курсом музыкотерапии; кроме того, в качестве домашнего задания ученики слушают текст, положенный на специальную музыку, как радиоинсценировку.

Важную роль в лозановском курсе играет «суггестивный фактор двуплановости», который включает следующие «элементы искусства, спаянные в одну систему: музыка, интонация, артистизм педагога, концертная и в то же время игровая атмосфера».

Все это присутствует и в ИЛПТ. Однако упор в нашем курсе делается не на «концертность», а на «психологический театр», и не столько на артистизм педагога, сколько на то, чтобы главными действующими лицами, актерами и творцами себя ощущали, прежде всего, сами ученики.

«Высокий эмоциональный тонус», «осмысленная инфантилизация», «непрерывное практическое убеждение в

положительном педагогическом и медицинском эффекте, – все это поддерживает мотивацию и возрастающее желание обучаться», – пишет Г. Лозанов [249, с. 12–13]. И мы с ним совершенно согласны. Однако помимо этого, в результате применения Интегративного лингво-психологического тренинга, человек с первого дня занятий ощущает и осознает происходящие с ним положительные перемены, а вместе с ними и то, как зарождается в нем иноязычная речь.

Таким образом, основным механизмом интенсификации учебного процесса в лозановском курсе является суггестия, которая призвана активизировать те ресурсы человека, которые скрыты в его неосознаваемой психической активности. ИЛПТ же не только активизирует эти ресурсы, но и целенаправленно развивает и формирует при помощи особых психотехник те психические структуры и процессы, которые содействуют речевосприятию и речепорождению.

Чтобы на деле сравнить степень эффективности обеих систем, приведем следующие факты. Суггестопедический курс предназначен в первую очередь для учащихся школ и вузов. Он рассчитан на 120 учебных часов, в результате которых человек овладевает примерно 1800 лексических единиц на основе всей нормативной грамматики; при этом занятия проходят по 4 часа ежедневно, обычно по утрам и с отрывом от производства. Что касается ИЛПТ, то этот курс позволяет даже пожилому человеку за 100–110 учебных часов овладеть 3–5 тысячами лексических единиц также на основе всей нормативной грамматики; и это при том, что занятия проходят по 4,5–5 академических часов через день, по вечерам, после тяжелого рабочего дня.

В заключение можно сказать следующее. Заслуга Г. Лозанова состоит в том, что он, пожалуй, первым обратил внимание на то, что необходимо более активно использовать возможности подсознания человека, и построил на этом положении особый учебный курс, элементы которого стали неотъемлемой частью абсолютного большинства существующих ныне систем интенсивного обучения иностранным языкам. Однако если 40 лет назад для того, чтобы активизировать внутренние резервы человека, действительно, хватало суггестии (которую Г. Лозанов сделал знаменем своего учения) и было достаточно просто изменить форму обучения, наполнить ее элементами искусства, игры и концертной деятельности, то современная жизнь, которая насыщает и пресыщает человека всем, чем только можно – от информации до зрелищности, оставляет для суггестии не так много места и для получения хороших учебных результатов требует иных, более тонких и глубинных подходов к личности.

Именно такие подходы и предлагает ИЛПТ.

Глава XIII
ИЛПТ и интенсивный метод обучения иностранным языкам Г. А. Китайгородской

Понятие «интенсификации» обучения в методе Г. А. Китайгородской и в ИЛПТ

Обучение иностранным языкам по системе Г. А. Китайгородской, которое получило название метода «Активизации возможностей личности и коллектива», во многом повторяет систему Г. Лозанова (только на другом уровне осмысления, что видно даже из названия метода), а что касается структуры учебного процесса и подачи учебного материала, то практически полностью ее воспроизводит. Однако, трансформируя учение Г. Лозанова в собственную систему, Г. А. Китайгородская предлагает свое теоретическое обоснование этой системы на основе отечественной психологической теории деятельности и в соответствии с этим – иные методические принципы и построенные на этих принципах методические приемы. На некоторых теоретических положениях системы обучения Г. А. Китайгородской в сопоставлении с ИЛПТ мы и заострим наше внимание в данной главе.

Справедливо отмечая, что «типичным стало отождествление интенсивного обучения с краткосрочным, в котором отсутствует содержательная, качественная и дается только формальная, количественная характеристика данного понятия» [183, с. 11], Г. А. Китайгородская ищет свои подходы к объяснению понятия «интенсивности». Она, в принципе, солидаризируется с отечественными педагогами В. В. Краевским и В. М. Блиновым в их определении интенсивности обучения, которое гласит, что «… это не просто эффективное обучение, а такое, при котором достигается максимум эффективности за минимально возможное учебное время при минимальных затратах усилий учащегося и учителя» [183, с. 7]. Считая это определение «в своей всеобщности четким», Г. А. Китайгородская, тем не менее, подчеркивает, что «интенсивное обучение… должно быть связано не с минимизацией, а максимизацией… совместных усилий» преподавателя и учащихся, и в этом же заключается активизация обучения, которую она рассматривает как «активизацию деятельности преподавателя и учащихся» [183, с. 13].

Нам представляется, однако, что ни «минимизация», ни «максимизация усилий преподавателя и учеников» не являются теми качественными характеристиками интенсивности обучения, на которых настаивает Г. А. Китайгородская. Эти характеристики как раз и являются, на наш взгляд, формальными и количественными. Так, например, сколько усилий ни будет

прилагать нетренированный спортсмен, чтобы быстро и эффективно пробежать стометровку, у него это вряд ли получится. Так же и тренер, не владеющий совершенными технологиями, вряд ли будет способен этого спортсмена чему-нибудь быстро и эффективно обучить.

Качественная сторона интенсивности заключается, на наш взгляд, в том, чтобы создать эти высокие технологии и при их помощи найти пути к раскрытию и развитию тех резервов человека, которые обеспечат ему быстрый, эффективный и практически безболезненный результат. Только после создания таких технологий, на которые у творческого педагога, постоянно совершенствующего их, может уйти вся жизнь, можно будет говорить не столько о «минимизации» усилий учащихся, сколько об их качественно новой созидательной модификации, ослабляющей напряжение при переработке информации, и об облегчении работы педагога, которая, будучи творческой, никогда не станет минимальной. Созданию таких новых технологий и посвящена вся наша работа, воплотившаяся на данном этапе в ИЛПТ.

В следующем определении Г. А. Китайгородской под «интенсивным обучением иностранному языку» понимается обучение, «направленное в основном на овладение общением на изучаемом языке, опирающееся на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности учащихся, в особенности – на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя с учащимися и учащихся между собой, обычно осуществляемое в сжатые сроки» [182, с. 5].

Несомненно, что «овладение общением на иностранном языке» является центральной проблемой обучения иноязычной речи, вопрос заключается лишь в том, насколько свободно человеку удается этим общением овладеть и насколько глубоко иноязычная речь укоренится в сознании и подсознании человека. Мы полагаем, что для решения последней проблемы лишь только «опираться» на неведомые неиспользуемые резервы личности и ее деятельности недостаточно. Так же, как недостаточно управлять только лишь внешними социально-психологическими процессами в группе, не включив механизмов управления теми психическими процессами, которые порождают речь «изнутри». Такая формулировка задачи, по сути, не объясняет работы внутренних процессов, способствующих формированию речи.

Наша система интенсивного обучения на основе ИЛПТ, которая стремится помочь людям овладеть иноязычной речью практически как родной, отличается от подобного подхода тем,

что не только пытается выявить такие скрытые резервы в каждом человеке, но и «запустить» внутренние механизмы речевосприятия и речепорождения. Она предлагает конкретные пути не столько опоры на эти резервы, сколько эффективные способы их активизации, коррекции и всестороннего развития.

При этом под внутренними резервами личности мы понимаем всю совокупность ее психических процессов и свойств (находящихся как в зоне сознания, так и подсознания), наиболее ярко проявляющихся в поведении и деятельности человека, в его взаимоотношениях с другими людьми. Это вводит проблему интенсивного обучения иноязычной речи не только в область социальной психологии, но и в область общей психологии и психологии личности.

Задача «управления общением» в обучении, акцентируемая в определении Г. А. Китайгородской, безусловно, считается важной, но нам представляется, что не столько управление, сколько тактичное научение людей свободно и органично овладеть общением на иностранном языке, общением, идущим от глубины души, ума и сердца, является задачей еще более первостепенной. Нам не хотелось бы выводить на первый план персону преподавателя, который постоянно лидирует, всем руководит и управляет. Такой авторитарный стиль руководства нам чужд. Нам представляется, что авторитет педагога определяется не его авторитарностью или демонстративностью, а знаниями, мастерством обучения, добрым и искренним отношением к своим ученикам. При таком подходе к делу преподавателю не нужно будет «уметь всегда «*изображать*» (курсив наш. – И. Р.) личную заинтересованность» своими учениками [182, с. 70]; эта заинтересованность будет являться совершенно естественной.

Высшей точкой мастерства педагога мы считаем такую, когда педагогу удается отпустить рычаги управления и незаметно передать их самим учащимся (сохранив при этом невидимые страхующие ниточки), создать такую атмосферу и обстановку творчества, когда учащимся кажется, что все действо, происходящее на занятии, в первую очередь, – дело рук их самих. Только тогда они полностью смогут поверить в чудесный девиз: «Дерзайте, вы талантливы!». Это совершенно не означает того, что педагогу ничего не нужно при этом делать, поскольку за него все сделают ученики. Нет, его работа просто обязана быть большой и тщательной, ведь только тогда она приобретет ту виртуозную легкость, с какой «воздушная» балерина парит над сценой, отстояв до этого сотни часов у станка. Только тогда работа педагога станет настолько ювелирно тонкой, что ее золотую паутинку, полностью окутывающую и пронизывающую

весь процесс обучения, не сможет (да и не должен!) разглядеть ненастроенный глаз.

«Человеческий фактор» в системе обучения Г. А. Китайгородской и в ИЛПТ: личность и коллектив, личность и психотерапевтическая группа

Основные теоретические положения метода Г. А. Китайгородской связаны с концепциями советской психологической школы – теорией деятельности А. Н. Леонтьева, теорией речевой деятельности А. А. Леонтьева, теорией личности и коллектива А. В. Петровского.

Наша методическая система (ИЛПТ) раздвигает рамки только отечественного психологического подхода к обучению и обогащает его научными достижениями и западной психологической школы. ИЛПТ опирается на разработанную нами интегративную теорию речи и вводит в обучение групповую психотерапию и психокоррекцию, что пересекается с теорией личности и коллектива, но не тождественно ей. В такой постановке вопроса мы говорим уже не только о «психогигиеническом эффекте» от обучения, а о психотерапии как о мощном методическом средстве обучения.

Расширяя границы деятельностного подхода к речи и ее обучению до уровня интегративного, мы тем самым подчеркиваем не только ее внешний деятельностный план, но и план внутренний – психический и психофизиологический, содержащий как сознательные, так и бессознательные элементы речеформирования. Такой широкий взгляд на обучение идет от объемного понимания самого явления речи. Напомним, что мы рассматриваем речь не только как средство общения, но и как высшую психическую функцию человека, специальный психофизиологический процесс и особый вид человеческой активности, где деятельность представляет лишь одну из ее форм.

ИЛТП при помощи целого комплекса психотехник активизирует и развивает в человеке все указанные грани речи, способствуя, таким образом, ее интенсивному формированию. Именно такая направленность отличает нашу систему обучения от всех прочих интенсивных методов и от метода Г. А. Китайгородской, основой которого является «организация деятельности учащихся» [182, с. 7] при «коммуникативно-личностном подходе к овладению устной иноязычной речью» [182, с. 3].

Как видно из приведенного выше определения, личностная направленность обучения рассматривается здесь сугубо через призму коллективного. «Традиционная методика обучения иностранным языкам, – пишет Г. А. Китайгородская, – пока еще недостаточно учитывает «человеческий фактор», и с этим невозможно не согласиться. Но далее следует пояснение того, что подразумевается под термином «человеческий фактор» – это «основная характеристика совместного процесса деятельности – ее субъект, активность обучаемых в усвоении предмета деятельности» [183, с. 4], причем активность рассматривается здесь как явление чисто внешнее.

Конечно, групповая форма работы во многом способствует раскрытию и развитию личности, но наш психотерапевтический и психокоррекционный метод такой работы рассчитан не только на эффект от группового взаимодействия (которое несомненно благотворно), как это происходит в методе Г. А. Китайгородской, но и на направленное воздействие необходимых техник и процедур на каждую отдельную личность (и все ее психологические характеристики).

Эти техники и процедуры, созданные и отобранные по тестовым показаниям для каждой конкретной личности, реализуются во время общего коллективного действа, которое как разноцветная ткань сплетается не только на основе общих психотерапевтических принципов, составляющих его канву, но и из множества этих личностно направленных техник. Это создает тот уникальный своеобразный колорит тренингов при их реальном воплощении в жизнь, который никогда не повторяется и который всегда бывает таким же разным, как и сами участвующие в тренингах люди.

Здесь необходимо отметить, что благотворный групповой эффект постулируется как основополагающий практически во всех существующих интенсивных методиках. Однако нам хорошо известно, что проявляется такой эффект, если ему активно не содействовать или содействовать без применения особых психотерапевтических приемов, постепенно и далеко не сразу.

Как бы ни улыбался и ни старался быть доброжелательным преподаватель (особенно если он лишь «изображает личную заинтересованность» [183, с. 70] своими учениками и учебным процессом), как бы ни пытались впервые встретившиеся ученики быть дружелюбными и раскрепощенными, все равно для преодоления их тревожности и скованности, а порой и внутреннего отчуждения понадобится немалое время. Такую картину автор этих строк наблюдала при посещении многих языковых курсов. Драгоценное время, которое в интенсивном

курсе должно быть максимально спрессовано и насыщено языковой информацией и психологическими приемами, терялось из-за медленной притирки членов группы друг к другу. А информация усваивалась далеко не так хорошо, как могла бы, из-за внутреннего дискомфорта, вызванного у многих не вполне контактных людей, как ни парадоксально, той же самой группой, призванной обеспечить человеку психологический уют и комфорт.

Часто такие группы бывали аморфными, поскольку общая цель – изучение иностранного языка, сплачивающая группу, казалась очень далекой и не совсем надежной в силу скрытого неверия в ее осуществимость, а ближайшие цели и пути их достижения выбирались без достаточной мотивации. Кроме того, неудовлетворенность результатами обучения приводила к тому, что некоторые люди пропускали занятия или покидали группу. А это мгновенно дестабилизировало ее и превращало в группу открытого типа (свободно пришел и ушел), что в интенсивном обучении нежелательно, поскольку разрывает тесную эмоциональную связь между членами и образует «сквозняк» в теплоте групповой атмосферы.

Создавая учебный микромир и микроклимат, необходимо помнить, что собрание в группу людей еще не означает общения между ними, которому необходимо учить, а сама группа оказывает целебный и благотворный эффект только в том случае, если ее членов характеризует психологическая общность, которую нужно формировать. В грамотно организуемых группах интенсивного обучения такая общность все-таки образуется, во многом благодаря стараниям педагога, его доброжелательности и артистизму. Однако, на наш взгляд, настоящий положительный эффект и польза от групповой деятельности реально достигается не только за счет личных качеств педагога, но и за счет понимания им феноменологии малых групп и, самое главное, понимания механизмов межличностных отношений в группах и применения особых технологий для их формирования.

При работе с группой как никогда полезной оказывается старая человеческая мудрость: «от великого до смешного – один шаг». Можно использовать правильные идеи и принципы, но, не вполне осознавая механизмы группового формирования, взаимовосприятия, взаимодействия и взаимовлияния людей в группе, нарушить незначительный, казалось бы, технологический нюанс, и вся работа в ней грозит превратиться в карикатуру, а «благотворный групповой эффект» – рассеяться.

Так, например, нам довелось увидеть, как один начинающий педагог чрезмерными и нарочитыми похвалами в течение всего

занятия громко пыталась поощрять слишком робкую и неуверенную в себе ученицу, которой из-за страха никак не удавалось произнести ничего членораздельного, а после не самой удачной попытки этой ученицы выговорить слово даже наградила ее, как собачку, шоколадной конфетой. Застенчивая, интравертивная, но очень чуткая девушка прекрасно чувствовала, что не заслуживала такой яркой похвалы, от которой она еще больше съежилась, а также и то, что она просто раздражает своей неспособностью педагога. Вместо поддержки она ощущала глумление над собой, а улыбки партнеров по группе (хотя возможно они и не были таковыми) казались ей издевательскими. Совершенно естественно, что после того дня эта девушка занятий иностранным языком больше никогда не посещала.

Здесь правильный принцип похвалы оказался не только гипертрофированным, но и оторванным от реальной ситуации и реального человека. Если бы педагогу с самого начала удалось превратить группу людей в психологическую общность, сделать из партнеров единомышленников, людей деликатных, все понимающих и принимающих, оказывающих добрую и искреннюю поддержку, то даже такая вопиющая бестактность педагога (если этого преподавателя можно так назвать) была бы превращена в шутку, а психической травмы человеку не нанесено.

По справедливым словам Г. А. Китайгородской, эффективность группового обучения создается умением «активно влиять на эмоциональную атмосферу урока, способствовать возникновению у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для учебной деятельности», а также «самим характером игровой деятельности, в рамках которой протекает иноязычное общение обучаемых» [182, с. 71]. К сожалению, в методике Г. А. Китайгородской приводятся лишь самые общие рецепты подобного влияния, такие как «поощрение» (вербальное и невербальное) учеников преподавателем, а также говорится об их «признании» и «одобрении» всем коллективом [182, с. 71–72], чего, конечно же, с нашей точки зрения, недостаточно. Да и сам характер игровой деятельности у некоторых, не подготовленных к ней взрослых людей, которые, пришли заниматься «серьезным делом», может вызывать отторжение. По сути, широко провозглашаемая формула: «успех одного – радость всех», так и остается в данном случае нераскрытой.

По нашему многолетнему опыту, только методы психотерапии, с их многогранно отточенными приемами, способны практически с первых минут занятий не только расположить людей друг к другу, но и максимально их раскрепостить, снять с души бремя страха и тревоги, вовлечь в

межличностные контакты, определенные всеобщей целью, и исподволь, незаметно ввести в благотворный мир игры и волшебства. Мы говорим об этом со всей определенностью, потому что в самом начале своего пути пытались следовать рекомендациям Г. А. Китайгородской, и хотя ее методика во многом оказывалась работающей, на создание необходимой в группе атмосферы уходило не менее 3–4 занятий (и это при том, что уже тогда автор пыталась обогатить эту методику разнообразными психотехниками, которые, однако, не были собраны в единую концептуальную систему). С началом применения автором системного подхода и использования в обучении психологического тренинга общения для образования такой атмосферы требовалось уже несколько часов, а по мере развития и наращивания тренингового комплекса, превращения его в ИЛПТ – всего несколько десятков минут.

О некоторых методических принципах системы Г. А. Китайгородской и ИЛПТ

Следующее принципиальное отличие нашего развивающего, активного и, как вершина этого, интенсивного метода обучения от прочих состоит в том, что мы идем не от переводного способа обучения, не от сопоставления двух языковых систем в сознании учащегося, что, несомненно, осознанно или неосознанно в его голове все-таки происходит. Мы стараемся практически полностью отвести внимание учащегося от родного языка, который присутствует в обучении только лишь как тень иностранного. Отстройка от родного языка и превращение иностранного в доминанту происходит в особой учебной группе с помощью специальных тренинговых техник, которые буквально «погружают» человека в купель иноязычной речи, отключают его от реального мира при содействии таких извечных мотивационных рычагов, как интерес, новизна, яркость, эмоциональная насыщенность и непредсказуемость всего свершающегося вокруг. Это происходит при групповой, но одновременно личностной направленности всего действа и, самое главное, при активном участии в нем всех и каждого. Этому помогают звуки музыки, свет свечи, игра красок, нелепая трогательность реквизита, мягкий юмор, доброта, тактичность, взаимная заинтересованность и взаимоподдержка учащихся. Отвлекающими факторами являются и сами тренинговые упражнения, когда человек буквально забывает, что он изучает иностранный язык, а не постигает процессы общения, раскрывает для себя мир игры и искусства, наслаждается творчеством, познает самого себя и товарищей по группе.

Иностранный язык является при данном обучении не только средой, но, будучи включен в каждую отдельную тренинговую технику и при ее помощи, органически прививается каждому человеку. Так, например, в техники общения на иностранном языке обязательно и гармонично входят тренинги по коррекции и развитию всех психических процессов: когнитивных (внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения – ибо любая творческая мысль зиждется на воображении), психодинамических (эмоций, чувств, аффектов, побуждений), психофизиологических (психомоторики и психосенсорики), и таким образом развиваются общие задатки и способности человека, позволяющие ему быстро и эффективно овладевать иноязычной речью. В специально созданных для такого обучения условиях, в атмосфере всеобщей

игровой условности и доброжелательности человек на время как бы возвращается на уровень детства (происходит то, что Г. Лозанов и Р. М. Грановская называют «временной функциональной инфантилизацией»), что обостряет для него восприятие мира и всего в нем происходящего, и иноязычная речь начинает восприниматься взрослым человеком и порождаться в нем практически аналогично тому, как это происходит у ребенка.

Подробно процессы речевосприятия и речепорождения при овладении иностранными языками взрослыми людьми будут разбираться в следующих главах. Здесь важно отметить, что таким образом мы в своем обучении, и это момент принципиальный, идем от реальных процессов восприятия и порождения иноязычной речи у взрослых людей, а не от искусственного их моделирования. Если процесс моделирования здесь и присутствует, то самый естественный, натуральный, когда природа сама воспроизводит, при должной ей помощи с нашей стороны, те механизмы восприятия и порождения речи взрослым человеком, которые во многом свойственны и детям.

В иных же обучающих системах эти процессы идут не естественно изнутри человека, а создаются как бы их протезы. Так, Г. А. Китайгородская считает, что «управляемое овладение обучаемыми иноязычной речью представляет собой моделирование процессов порождения, смыслового восприятия и коммуникативного взаимодействия речевых высказываний» [183, с. 6], и солидаризируется с рядом лингвистов в том, что «совершенное овладение иностранным языком – это процесс приближения к минимуму временного интервала, занимаемого операцией перекодировки, автоматизированный процесс перехода с родного языка на иностранный»[183, с. 7]. Здесь, в отличие от нашей системы обучения, заложен, хоть и в завуалированной форме, все тот же переводной принцип, пусть и доведенный до автоматизма, от которого мы все время (и довольно успешно) силимся уйти.

Если Г. А. Китайгородская говорит об «органическом единстве предмета и процесса обучения» [183, с. 69], т. е. язык все-таки изучается как предмет и система знаков (несмотря на коммуникативную направленность обучения, которая, как предполагается, формирует речь), то мы ставим вопрос иначе и глубже. Мы еще раз подчеркиваем, что речь – это не только система знаков, не только средство общения, что намного шире коммуникации, но и явление психики и нейрофизиологии человека. Поэтому мы ведем разговор об органическом единстве речи как многогранного явления и процесса ее обучения, направленного на развитие всех граней этого явления и таким

образом формирующего речь.

Необходимо сказать, однако, что интенсивное обучение, в русле которого мы работаем это уже достаточно сложившееся учебное направление. И хотя механизмы интенсификации в ИЛПТ во многом, а порой кардинально отличаются от общепринятых, тем не менее, мы не отвергаем, а, наоборот, приветствуем и используем целую серию методических принципов этого обучающего направления, зарекомендовавших себя как эффективные. Как уже отмечалось, большинство этих общепринятых ныне принципов впервые было сформулировано Г. Лозановым. Мы имеем в виду такие принципы, как: 1) обучение в малой группе в форме общения и в сжатые сроки; 2) принцип «погружения»; 3) насыщенность занятий языковым и речевым материалом; 4) отбор учебного материала по тематическому и частотному параметрам (т. е. по частоте встречаемости в речи как самих разговорных тем, так и языковых конструкций); 5) построение учебного текста (как устного, так и письменного) в форме диалога; 6) использование психотерапевтического приема «Я – маска»; 7) ограниченное употребление языка-посредника; 8) «устное опережение», а именно: подача, восприятие и использование текста сначала на слух и лишь затем переход к чтению и письму; 9) предъявление языкового материала в речевом виде по формуле «синтез – анализ – синтез» [182, с. 19], т. е. первично речь предлагается, как и в жизни, в слитной форме – без расчленения ее на языковые элементы, далее по мере необходимости может наступить период анализа усвоенного, как самостоятельного, так и при помощи педагога, и, наконец, свертывание проанализированного материала вновь в синтетическую форму. Именно эти принципы интенсивного обучения можно назвать универсальными, поскольку они являются психолингвистическими и лингвопсихологическими и позволяют, как в ИЛПТ, воспроизводить обучение взрослого человека иноязычной речи по модели онтогенеза. Однако и эти принципы наполняются в каждой конкретной методической системе собственным содержанием.

Иные методические установки и указания, часто подаваемые как непреложные истины, могут таковыми и не являться, а составлять существо и регламент отдельных методических систем. Так, например, согласно методике Г. А. Китайгородской только начальный курс, включающий 2500 лексических единиц, обязан быть распределен минимум на 120–150 аудиторных часов (против всего нашего курса в 5000 лексических единиц, усваиваемого всего за 100 часов, что говорит о его эффективности). А график насыщенности занятий учебным

материалом, по инструкции Г. А. Китайгородской, непременно должен иметь следующий порядок: максимальная концентрация материала в начале курса, постепенное снижение концентрации и равномерное ее распределение – в середине, а затем вновь усиление концентрации материала в конце курса.

Такое методическое условие в системе Г. А. Китайгородской объясняется, с нашей точки зрения, тем, что интерес и новизна обучения в начале курса позволяет человеку на фоне повышенных положительных эмоций воспринять и переработать достаточно большое количество предлагаемой информации. Затем наступает период привыкания к обучению; с пропажей новизны и снижением эмоционального подъема, начинается этап замедления процессирования информации и, как следствие, пресыщение ей и спад в ее усвоении. Поскольку во второй период обучения поступление материала снижается, человек получает возможность отдохнуть и вслед за этим как бы открыть второе дыхание, в результате чего становится реальным опять увеличить концентрацию учебного материала. Такая установка логична и психологически обоснованна, но она является не универсальной, а исключительно атрибутом указанной интенсивной системы обучения. Она представляется именно таковой, потому что не имеет прямого отношения к развитию речи в онтогенезе.

В нашей методической системе, по возможности воспроизводящей законы естественного речевого развития, при усвоении людьми языкового материала работают совершенно иные, более «жизненные», психологические механизмы. Интерес, новизна, свежесть и яркость происходящего учебного действа, непрерывно усиливающиеся по мере развития курса обучения и по мере разворачивания и нарастания комплекса психологических тренингов, позволяют не только постоянно обострять восприятие и улучшать работу всех когнитивных и психодинамических процессов у учащихся, но и поступательно наращивать скорость и качество переработки подаваемой информации при том, что и физические, и духовные силы организма не только не истощаются, но и укрепляются.

Используя технику функциональной инфантилизации, мы как бы возвращаем взрослых людей на уровень детства (когда все люди были не просто способны и талантливы, но гениальны), к тому глубоко чувственному познанию окружающего мира, непременной составляющей которого является речь, и начинаем их «взращивать» вместе с прививаемой им иноязычной речью с этой поистине волнующей и обновленной стадии развития. Всему этому способствует как форма, так и содержание учебного действа, изначально задуманное и представленное как сказочная

феерия, как психологический спектакль, наполненный чувством, цветом, светом, музыкой и неожиданными игровыми приемами.

Образно говоря, родившееся, словно маленький, но звонкий и чистый ручеек, это действо постепенно превращается в огромную и сильную бурлящую реку, которая становится все более широкой и глубокой, стремительно несясь к океану знаний. Комплекс психологических тренингов, составляющий суть учебного процесса, начинается как бы с живого, но умеренного течения этой реки, всплеска и игры небольших, но свежих и красочных волн, плавно увеличивающих свой объем, размах и бег и, наконец, мощно выкатывающихся на ее просторную гладь. Пользуясь языком музыки, форму и сущность интегративного тренингового комплекса можно обозначить термином и схематичным знаком крещендо – <, который выражает динамическую природу действа, возрастание и усиление его благотворного развивающего эффекта.

Таким образом, распределение учебного материала по степени его концентрации, которое Г. А. Китайгородская считает обязательным (большая порция материала – малая – снова большая), становится в нашей системе обучения ненужным, бессмысленным и даже вредным. Поскольку в результате работы Интегративного лингво-психологического тренинга умственный, духовный и физический потенциал учащихся неуклонно возрастает, то резонно, что и концентрация и сложность предлагаемого учебного материала в нашем случае лишь увеличиваются. Снятию неизбежной усталости способствует постоянная смена деятельности, ее переключаемость с одного вида на другой, с непременным использованием приемов релаксации. Такой психологический механизм обучения не противоречит ходу естественного развития, как самого человека, так и его речи, а, наоборот, к нему приближается.

Проиллюстрированные образцы вторичных методических установок из системы Г. А. Китайгородской являются не единственными в уже сложившейся школе интенсивного обучения, однако на иных примерах подобного рода мы здесь заострять внимание не будем.

Применяемые нами учебные технологии (под такими технологиями мы понимаем совокупность знаний о способах и средствах обучения, от греческого techne «искусство», «ремесло», «наука» + logos «понятие», «учение» [412, с. 688]) потому и являются тонкими, что производимый ими прорыв в результативности обучения обеспечивается не столько его общими принципами, сколько конкретными деталями. Таков уж всеобщий закон тонких технологий (и действует он во всех

науках), что можно не нарушать основных принципов работы, но исказить крохотный, незначительный, на первый взгляд, нюанс и тем самым неминуемо придти к полному краху всего предприятия. Так, в естественных науках достаточно перегреть или недогреть вещество всего лишь на 0,5 градуса и тем самым не получить ожидаемого фазового перехода. То же самое и в обучении. (Мы уже приводили недавно короткий пример с, казалось бы, беспроигрышным приемом поощрения педагогом ученика, где была нарушена мера этого поощрения, что привело к психической травме человека.) Малые технологические отклонения способны обеспечивать огромные результаты (причем как положительные, так и отрицательные), именно по этой причине подобные технологии и называются тонкими.

Наш метод обучения, в отличие от прочих интенсивных методов, принадлежит к учебным технологиям именно такого рода – он позволяет добиваться значительных результатов путем тонкого нюансированного воздействия на психические процессы, структуры и состояния человека, способствующие порождению речи. И в отличие от многих иных интенсивных методов, он разработан детально – от *философско-методологических подходов* (имеющих холистическую, интегративную направленность) и *теории* (как совокупности обобщенных положений системы) до новейших технологий и «ноу-хау» и их практического применения. Таким образом, мы постарались сократить тот громадный разрыв между теорией и практикой, существующий в большинстве интенсивных методов, наполнив его конкретным содержанием, а именно: *объяснительными механизмами* (т. е. внутренним устройством системы обучения, разъясняющим ее действие), *учебными технологиями* (т. е. способами, методами и приемами обучения, направленными на достижение конечного результата), *«ноу-хау»* (т. е. совокупностью научных, технологических и практических знаний, обеспечивающих технологический процесс и достижение конечного результата), а также уточненным пониманием *практики* как деятельности по воплощению в жизнь технологий, которая непременно должна быть личностно-центрированной, основанной на индивидуальном подходе к каждому человеку – только тогда она сможет достигать поставленных целей.

Все звенья нашей системы обучения *(методология – теория – механизмы – учебные технологии – «ноу-хау» – практика)* представляют собой неразрывную цепь составных частей этой системы, которые, будучи сплетенными в единый мощный агрегат или соединение, заставляют данную систему функционировать. (Подробно схему обучающей системы см. гл. V.)

Отмеченные выше расхождения не исчерпывают всех концептуальных отличий описываемых интенсивных методических систем, но в этой главе мы предпочтем их больше не затрагивать. По мере более детального описания нашей системы обучения такие существенные расхождения будут выявляться и в дальнейшем, и там, где это необходимо, внимание на них будет заострено.

Здесь же, коротко подводя итог, еще раз подчеркнем, что в нашем методе интенсификация обучения достигается не только и не столько за счет группового психотерапевтического эффекта, (неоднократно описываемого многими исследователями), но, прежде всего, за счет особых системных механизмов, а также – высоких и тонких технологий. На практике они представляют собой тщательно разработанные тренинговые техники и процедуры, позволяющие освобождать психику людей от всевозможных психологических барьеров и стереотипов и на этой почве активизировать, корригировать и развивать все грани речевого процесса (психодинамические, когнитивные, коммуникативные, психофизиологические), а также сопряженные с этим процессом свойства и состояния личности, что необходимо для формирования и развития иноязычной речи и способствует ее активному и интенсивному становлению.

Механизмы интенсивного постижения иноязычной речи взрослыми людьми методом нашего обучения невозможно, однако, понять без психолингвистического анализа проблемы и сравнения основных принципов такого обучения с развитием речи в онтогенезе, т. е. обретением родной речи детьми. Рассмотрению этих вопросов мы и уделим внимание в следующих главах нашей работы.

Глава XIV
Об обучении взрослого человека иноязычной речи по модели естественного развития речи в онтогенезе

О понятии речевого онтогенеза и возможности его моделирования

Мы не раз подчеркивали, что, обучая взрослых людей иностранному языку (а точнее, иноязычной речи, поскольку речь – это язык живой и деятельный), мы обучаем их этому не как предмету или информационному коду. Рассматривая речь не только в качестве внешней системы знаков, служащей для общения (что традиционно называется языком и составляет предмет обучения), но и как неотъемлемое свойство самого человека, его психическую и психофизиологическую функцию, его активность и деятельность, мы считаем, что и иноязычная речь может формироваться и развиваться (через соответствующее обучение) в человеке, подобно родной речи, в любом его возрасте. Причем, несмотря на то, что эволюция иноязычной речи взрослого человека отличается от эволюции родной речи в онтогенезе, т. е. речевого формирования и развития в течение детства, тем не менее, она во многом ее воспроизводит и протекает по тем же законам.

Здесь, очевидно, необходимо уточнить понятие онтогенеза, поскольку оно допускает различие в толковании. В широком смысле онтогенез – это процесс развития индивида (в отличие от процесса развития вида, что называется филогенезом). Однако в психологии чаще всего онтогенез рассматривается как формирование основных структур психики индивида в течение его детства, а речевой онтогенез, соответственно, – как формирование речи ребенка. В этой главе и далее мы будем придерживаться данной трактовки.

Говоря о речевом онтогенезе, будет уместно вспомнить высказывание С. Л. Рубинштейна о том, что и у ребенка развитие речи опосредовано обучением. Однако, по словам С. Л. Рубинштейна, «для овладения подлинным словом необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а в процессе употребления, удовлетворяя реальным потребностям говорящего, включалось в его жизнь и деятельность». И далее: «овладение родным языком, подлинно живой речью совершается в процессе жизненно мотивированной деятельности общения… Ребенок нормально овладевает речью – научается говорить – пользуясь речью в процессе общения, а не изучая ее в процессе учения» [377, с. 397].

Работая над нашей системой обучения, мы исходили из того предположения, что речевое развитие ребенка и взрослого человека (при обретении им речи иноязычной) следуют в своем

становлении и развитии, пусть и с определенными поправками, неким общим закономерностям, на которых можно строить основные принципы научения. Данное положение и легло в фундамент разработки Интегративного лингво-психологического тренинга – ИЛПТ (методологической основой которого является групповая психотерапия и психокоррекция), стимулирующего специальными психотехниками все грани речевого процесса во время его формирования (см. табл. 1, гл. V). На базе этого положения был построен и учебно-методический комплекс ИЛПТ, включающий учебный (в первую очередь, речевой и языковой) материал, принципы его организации и способы подачи, а также создание особой учебной среды.

В отличие от ряда других обучающих систем (например, Г. А. Китайгородской, И. Ю. Шехтера), где декларируется (однако, по сути, не производится) моделирование процессов речевосприятия и речепорождения, мы в обучении через ИЛПТ моделируем, скорее, не сами эти процессы, хотя это обучение и можно назвать некоторым аналогом натурального развития речи. Процессы речевосприятия и речепорождения, основой которых является речевая способность, на самом деле настолько тонки и сложны, что происходят, как и положено в природе, естественным путем – мы, развивая речевую способность особыми условиями и психотехниками, моделируем тем самым необходимые для развития речевого восприятия и порождения условия, речевую среду и речевой материал, а также используем специальные способы вспоможения вышеуказанным процессам в их развитии и функционировании, стимулируя сопряженные с этими процессами психические структуры. При этом мы опираемся на принципы естественного порождения и развития речи в онтогенезе.

О сравнительных механизмах овладения речью детьми и взрослыми

Казалось бы, обучение иноязычной речи взрослого человека, у которого психические функции уже хорошо сформировались должно быть проще, чем обучение родной речи ребенка, у которого головной мозг, как основной речепроизводящий орган, еще не совершенен, и его созревание занимает несколько лет. Однако это далеко не так.

Дело в том, что развитие всех психических функций и речи как одной из них происходит у человека одновременно. А это значит, что у взрослого человека, хотя все психические функции уже и сформированы, но сформированы они на родном языке и вместе с этим языком. Именно поэтому традиционные системы обучения иностранным языкам, называемые грамматико-переводными, отталкиваются от родного языка и идут по пути перевода лексических и грамматических структур с одного языка на другой. И базируются такие системы обычно на том, что в человеке уже достаточно развито: способности к волевой концентрации внимания, хорошей памяти, строгой логике.

Но про всех ли взрослых людей, особенно в солидном возрасте или без должной привычки интеллектуально трудиться, мы можем сказать, что память у них уж так хороша, внимание не рассеянно, логика непререкаема, да и силы воли для усиленной зубрежки достаточно? И будут ли укладываться строгие логические языковые правила, парадигмы и схемы в головах тех, кто очень способен, в том числе и к иностранным языкам, но принадлежит по типу мозгового устройства (так называемому правополушарному) не к логикам, а к натурам творческого, художественного склада? Этим подчас и объясняется то неверие в собственные силы, а порой и отчаяние, когда человек, часто одаренный, учит иностранный язык многие годы: и в школе, и в вузе, и на многочисленных курсах, а все безрезультатно.

Создавая нашу систему обучения, мы исходили из того, что обучение чужому языку (а точнее иноязычной речи) взрослого человека по аналогии с постижением ребенком родного языка возможно. Такая постановка вопроса автоматически снимает проблему способных и неспособных к языкам людей. Если любой здоровый ребенок в состоянии чуть раньше или позже, чуть лучше или хуже, но все-таки овладеть родной речью, то почему же нормальный взрослый человек не сможет сделать этого с речью иноязычной? Задача заключается лишь в том, как ему в этом

помочь.

Но каким же образом происходит так (и это закономерный вопрос), что дети, с их несовершенным головным мозгом и недостаточно развитыми психическими структурами и функциями, умудряются уже к двум годам неплохо лопотать на родном языке, а к четырем-пяти годам произносить пространные монологи, в то время как иные взрослые интеллектуалы бывают не в состоянии осилить иностранный язык на протяжении всей жизни?

Мы уже говорили о совершенно разных способах постижения языка ребенком и взрослыми при использовании традиционных методов обучения. Много лет назад у нас возникло убеждение, что эта несхожесть была создана искусственно, в силу того, что предмет обучения – язык – оказался начисто отделен от самого явления – речи. Это в свою очередь навело нас на путь возвращения языка в русло речи при обучении и необходимости соотнесения обоих видов овладения речью – в онтогенезе и во взрослом состоянии.

Хотя подобная идея уже высказывалась целым рядом лингвистов, психологов и педагогов, мы обогатили ее новым теоретическим и практическим содержанием. Таким образом, мы подошли к созданию обучающей системы для взрослых людей, не только максимально приближенной к ходу естественного речевого развития, но и ускоряющей, интенсифицирующей его на основе использования преимуществ ИЛПТ, дополнительно развивающего (в процессе группового общения) при помощи особых техник уже сформированные психические процессы взрослого человека, которые имеют колоссальные резервы для дальнейшего роста и совершенствования.

Практика показала, что то, что удается сделать ребенку в течение нескольких лет, взрослый человек может, при соответствующей организации обучения, достичь менее чем за сто академических часов, причем его речь будет не только соответствовать его возрасту, но и он сам нарастит свой интеллектуальный, творческий и общечеловеческий потенциал.

Если искать феномену скрытых резервов человека как бы «первичное» объяснение на «клеточном уровне» или на уровне нейропроцессов, т. е. работы головного мозга, то мы придем к общеизвестному факту о его практически неограниченных возможностях. Согласно последним нейропсихологическим исследованиям, упоминаемым в работах американских ученых [532, с. 154], количество нейронов головного мозга взрослого человека фактически беспредельно – оно измеряется десятками миллиардов. Количество же и вариативность связей, образуемых

миллиардами нейронов между собой, на основе которых формируются психические функции, по мнению этих ученых, поистине астрономическое. Поэтому они считают, что не очень важно, сколько клеток человеческий мозг теряет на протяжении жизни – его запасы практически неиссякаемы. Отечественный нейропсихолог М. М. Кольцова призывает, тем не менее, бережнее относится к нейронам – самым драгоценным элементам человеческого организма, поскольку в случае гибели они не восстанавливаются и не замещаются [194, с. 15]. Самое же важное, по мнению американских исследователей, – это то, что на протяжении всей жизни сохраняется гибкость и пластичность мозга, которые, добавим мы, как и нейронные связи, можно и следует развивать.

Нельзя забывать, однако, о том, что неоспоримые, казалось бы, преимущества взрослого перед ребенком могут обернуться в обучении и непрошеной помехой. Речь идет в первую очередь о мощной крепости психологической защиты, высокие барьеры которой постоянно приходится преодолевать, о сопротивлении прочно укоренившихся стереотипов, ломать которые бывает нелегко, но необходимо. Эти проблемы в нашем случае успешно решаются при помощи групповой психотерапии.

Совершенно несомненно и то, что человек в своем развитии проходит определенные этапы, заложенные самой природой (недаром в русском языке существует пословица: «Всему свое время и свой черед»). По истечении этих периодов те или иные психические и психофизиологические структуры и функции оказываются в основном сформированными и приобретают устойчивые очертания. Дальнейшее их развитие, безусловно, возможно и даже обязательно, что и составляет основной постулат нашего труда и задачу ИЛПТ, но очевидно также и то, что работа над развитием, а подчас и коррекцией этих структур и функций бывает очень непростой.

Так, например, если ребенок, в силу задержки психического развития (здесь мы рассматриваем ее как обратимое состояние), к двум годам и нескольким месяцам не заговорил, а это тот период, когда в языке маленького человека начинают формироваться основы грамматики – падежной системы, глагольных времен и спряжений, синтаксиса, то в дальнейшем его речевое развитие, как правило, бывает затруднено, и им непременно нужно усиленно заниматься (хотя, конечно, речевым развитием ребенка нужно заниматься с момента его рождения, и существует мнение, что это возможно даже в период его внутриутробного существования). Например, неправильно сформированные в детстве звуки – чаще всего *р, л, з, с, ж, ш* и некоторые другие,

нелегко исправлять, если это не было сделано в дошкольные и ранние школьные годы. Недостатки такого искаженного речеформирования у всех на слуху – в последнее время ими стали страдать даже дикторы телевидения. Но, тем не менее, избавляться от такого рода недостатков можно и нужно в любом возрасте. В нашем обучении недоразвитие ряда психических структур и процессов исправляется при помощи психологической коррекции.

Говоря о трудностях несвоевременного обучения, можно привести наглядный пример из спорта, когда тренеры отказываются работать с великовозрастными детьми, считая их неперспективными (физическое созревание аналогично психическому проходит свои этапы). Можно, очевидно, согласиться с тем, что вряд ли начинающая 13-летняя девочка станет великой балериной или спортсменкой, хотя такие случаи бывают. Но то, что она при желании и упорном труде сможет стать неплохой балериной и хорошей спортсменкой, это несомненно.

Мы утверждали и утверждаем: человек способен развиваться в любом возрасте. Только для этого необходимо приложить определенные усилия, а для их облегчения разрабатывать и применять новые обучающие программы и технологии.

«Чувственное» и «интеллектуальное»: обучение взрослых людей иноязычной речи как возвращение к природным истокам

Недостатки и преимущества работы головного мозга маленького человека как бы слиты воедино (то же самое, но как бы в зеркальном отражении справедливо и для человека взрослого). С одной стороны, детский мозг и порождаемые им психические процессы незрелы. С другой стороны, свежесть и яркость восприятия ребенком окружающего его мира, обусловленные абсолютной новизной и интересом, способствуют активному формированию и мозговых структур, и всех психических функций. Несовершенство интеллектуальной сферы замещается у ребенка обостренным чувственным восприятием, которое на самом деле лежит в основе работы всех когнитивных (познавательных) процессов.

Во взрослом возрасте, с утратой новизны и интереса, с появлением жизненного опыта, чувственное восприятие мира у человека сильно притупляется. Опыт, с одной стороны, позволяет вырабатывать шаблоны мышления, способствующие его скорости и снятию с него определенной нагрузки (мыслить и действовать по шаблону всегда проще и легче). С другой стороны, вместе с опытом закрепляются заскорузлые мыслительные стереотипы и установки, препятствующие рассмотрению проблемы под новым, необычным и непривычным углом и, следовательно, нахождению свежих, нестандартных творческих идей и решений.

Ребенок, лишенный жизненного опыта, действует чувством, по наитию, и это рождает в нем истинного творца. Вспомним замечательные строки Максимилиана Волошина: «Ребенок – непризнанный гений средь буднично серых людей». Взрослый человек старается пользоваться в основном логикой, и это, как ни парадоксально и несмотря на зрелость психических процессов, резко ограничивает его интеллектуальный и творческий потенциал, ибо в основании всякой творческой мысли прежде всего заложено чувство.

«Мы воспринимаем внешний мир чувствами еще до того, – утверждает Д. Лапп, – как наша мысль начинает обрабатывать поступающую информацию… С помощью чувств мы улавливаем тысячи стимулов, вызывающих у нас реакции разного рода, как эмоциональные, так и интеллектуальные» [215, с. 87]. Таким

образом, дети постигают и изучают мир преимущественно посредством чувств, ощущений и впечатлений. Становясь взрослыми, они изменяют стиль восприятия, ориентируясь на логику и, соответственно, интеллект, но, как мы уже говорили, интеллект от этого не столько выигрывает, сколько теряет. Известный психотерапевт М. Е. Литвак приводит следующее высказывание по этому поводу: «Люди рождаются гениями, потом становятся талантливыми, затем одаренными, потом способными, далее превращаются в посредственности» [242, с. 49].

Известно, однако, что многие люди, выдающиеся как творческим, так и мыслительным даром, обладатели феноменальной памяти, сохраняли хорошо развитую способность чувственного восприятия на протяжении всей жизни. В этой связи Д. Лапп советует воспитывать детей так, чтобы они не теряли этой такой необходимой способности и в зрелом возрасте. С другой стороны, взрослые люди могут данную утраченную способность восстановить. Этому с успехом и способствуют наши техники обучения, так как важность и первичность чувственного восприятия, которое содействует развитию всех когнитивных процессов на уровне эмоций, является одним из краеугольных камней нашего обучающего метода.

Об онтогенетических принципах такого обучения, т. е. сопоставлении моментов речевого развития ребенка и взрослого человека при овладении им иноязычной речью, мы и поговорим в следующей главе.

Глава XV
Онтогенетические и психотерапевтические принципы обучения взрослого человека иноязычной речи через ИЛПТ

Психотерапевтическая группа как модель «семьи» и речевой среды

Воспроизводя в обучении естественный ход речевого развития, необходимо прежде всего помнить о том, что с первых минут своего рождения маленький человек уже окружен речью, которую должен постепенно постичь. Его семья, а в дальнейшем общество, в котором он растет, сама жизнь, до краев наполненная звучащей речью, становятся той питательной *социальной и речевой средой*, из которой он черпает как *языковую информацию, языковой материал* для творения собственной, но понятной миру и необходимой для общения с ним знаковой системы, так и поведенческий, мировоззренческий, культурный и речевой опыт. Иными словами, еще только входя в этот мир, ребенок оказывается буквально погруженным в атмосферу речи.

Огромное значение для речевого развития ребенка имеет теплота и уют родного дома, нежная любовь и забота матери, тесный эмоциональный контакт с ней и со всеми близкими людьми, опекающими его, постоянно, изо дня в день разговаривающими с ним и тем самым обучающими его.

Речевую среду образует не только звучащий язык, но и сопровождающие его свет и цвет, запахи и ощущения нового доброго мира. Глубоко информативными являются для малыша и все знаки невербального общения, исходящие от родных ему людей и являющиеся непременными речевыми составляющими: мимика, взгляд, жесты, прикосновения, а также ритм и громкость, тембр и мелодика, многочисленные и многоликие интонации окружающих и обращенных к нему голосов.

Чувственное восприятие мира ребенком настолько остро, свежо и ярко, что за очень короткий срок ему удается впитать в себя огромное количество информации. Дети, лишенные материнской любви, эмоционального контакта с близкими людьми, звучания их голосов, помещенные в безрадостную серую казенную обстановку, дети, с которыми редко кто разговаривает, сильно отстают от своих сверстников в психическом и речевом развитии.

Обучая взрослых людей по аналогии с детьми, мы при помощи психотерапевтической группы, основой которой, по словам К. Э. Рудестама, является «благотворное воздействие одного человека на другого», также стараемся создать для них подобие семьи – особое содружество, атмосфера которого, как и в хорошей семье, пропитана теплотой, любовью и доверием.

Мы говорим и об *эмпатии* – проникновенном чувственном постижении эмоционального состояния и переживаний другого человека, – которая в материнской форме (по отношению к ребенку) является совершенно естественной, но которой так недостает в формальном обучении и которую можно у людей развить. Это качество не просто бесценно в жизни, оно раскрывает каналы восприятия, в том числе межличностного, и является основой глубинного общения.

Взрослые люди, не меньше детей, испытывают потребность в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком. Это особенно необходимо, когда человек стоит на пороге «неизведанного». А ведь как раз таким – неизведанным – является для них наше необычное обучение и то, во что каждому из этих людей предстоит «погрузиться» и что предстоит постичь, а именно – иноязычная речь.

Согласившись обучаться в такой группе, человек оказывается не только среди единомышленников, разделяющих его цели и мечты, волнения и надежды, он получает от них внимание и всестороннюю поддержку, постоянную обратную связь, удивительный шанс посмотреть на себя со стороны и возможность сторицей отблагодарить за это партнеров не меньшими вниманием и поддержкой.

Преподаватель в этой «семье» принимает на себя роль «родителя», от которого исходят не только волны речевой информации, но и флюиды любви, добра и тепла. Заботой преподавателя является создать в такой «семье» мир ярких красок и светлых улыбок, ту плодородную, благодатную почву, на которой только и может, как нежный цветок, расцвести душа человека, а вместе с ней и частичка этой души – речь.

Помимо ощущения семьи такая психотерапевтическая группа создает модель общества, в котором каждый из ее членов будет приобретать навыки общения, одновременно с ним и в первую очередь – речевого, принимая на себя всевозможные социальные роли и оттачивая, таким образом, и приемы общения, и свое речевое мастерство.

Эта группа является по своей структуре «*малой группой закрытого типа*», члены которой объединяются общей целью и находятся между собой в тесной эмоциональной связи и теплых дружеских контактах. Подобная душевная связь и непосредственные контакты, теплота атмосферы и ее насыщенность положительными эмоциями, как необходимые и подкрепляющие факторы речевого развития, формируются в группе (как бы исподволь, незаметно для ее членов) при помощи специальных психотерапевтических техник.

Партнеры по группе, несмотря на свою принадлежность к взрослому поколению, – люди разнообразных возрастов и профессий, от 15-летних подростков, которых лишь условно можно назвать взрослыми, до пожилых 75-летних учащихся. Такой возрастной разброс не умаляет, а наоборот, усиливает достоинства группы. Здесь, словно в жизни, создаются реальные условия для общения различных людей: как дети общаются и со своими сверстниками, и старшими товарищами, и взрослыми, так и мы в своей жизни общаемся с совершенно разными людьми, непохожими друг на друга, как по возрасту, так и по характеру и социальному положению.

В нашей группе, имитирующей модель общества, возникает возможность поделиться с ближними опытом и знаниями, проявить по отношению к ним душевное тепло, внимание и терпимость, а часто и обучиться этому, причем все это будет происходить на иностранном языке и одновременно с его постижением.

Начальный уровень языковой подготовки не имеет большого значения, поскольку обучение начинается сразу с речи в ее синтетической форме, и каждый сможет усвоить столько языкового материала, сколько захочет сам и сколько ему будет дано в силу природных задатков и способностей, которые, однако, будут в огромной степени развиты у всех.

В случае нашего обучения даже лучше не обладать предварительными знаниями, возможно изначально неправильными, чтобы избежать впоследствии болезненной их перестройки. Подгонять при обучении людей под один стандарт или, как теперь принято, под одинаковый возрастной и «языковой» уровень не только неверно, но и, с нашей точки зрения, вредно. Представьте себе море в штиль: оно плещется размеренно и ровно, но в нем нет ни бурлящей жизни, ни роста и развития водной стихии. Так и в обучении: ни ровный и усредненный уровень знаний, ни возрастная однородность не могут способствовать и содействовать достижению больших результатов.

Но каким же образом в такой психотерапевтической группе создается та речевая среда, из которой человек черпает языковой материал и которая, как мы сказали, окружает ребенка уже с момента рождения? (В отличие от Г. А. Китайгородской, которая говорит об учебном материале как единственном заменителе языковой среды [183, с. 27], мы настаиваем на различении таких понятий, как среда речевая и языковой материал, поскольку речевая среда – понятие более широкое и включает в себя множество несобственно лингвистических компонентов, что

отмечалось ранее.) Согласно моделированию основных принципов онтогенетического речевого развития, такая среда в виде звучащей речи, наполненная языковой информацией, должна окружать и взрослых людей с первого момента обучения в группе.

Основным источником такой информации является педагог, который сразу, с первых минут занятий, начинает обращаться к участникам группы на иностранном языке, сопровождаемым, однако, очень тихим, воспринимающимся практически на уровне подсознания, переводом. Последний фактор, нередко критикуемый сторонниками «прямого», или «натурального», обучения – без языка-посредника, работает, тем не менее, на ускорение процесса обучения, его темпа и ритма, поскольку позволяет взрослому человеку сразу ориентироваться в потоке звучащей речи. Однако перевод этот должен быть не только практически незаметным – как тень, но и не пословным и таким же синтетическим по форме, как и целые соответствующие иноязычные фразы, а иногда и целые отрезки текста. Он должен передавать лишь смысл высказывания и позволять воспринимать оригинальность и аутентичность иностранных языковых моделей, как правило отличающихся от родного языка учащихся. Это необходимо для предотвращения желания дословного перевода с одного языка на другой, неизбежно возникающего в силу языковой интерференции – наложения чужой языковой системы на родную и их смешения.

Здесь необходимо заметить, что мы считаем недопустимым предъявление текста в переводе с русского языка на иностранный, как это часто делается. Это приводит к тому, что в мозгу обучаемого сразу закрепляется переводная модель, т. е. и в дальнейшем уже практически на уровне подсознания человек продолжает переводить с русского языка на иностранный, а не пытается постичь новый язык таким, каков он есть. Более того, отталкиваясь от родного языка, его внимание фиксируется не на иноязычной речи, а сосредотачивается на деталях перевода.

По этой же причине мы никогда не используем известный лозановский прием «люльку»: русская фраза – иностранная фраза – русская фраза. Казалось бы, такая подача языкового материала должна способствовать его более прочному усвоению. Однако на деле получается то, что привыкший к этому приему человек, как наркоман, постоянно ожидает, что перевод будет повторяться для него по крайней мере дважды, и его мозг уже ленится работать самостоятельно.

Мы стараемся добиться автономии одной языковой системы от другой, которые, как известно, могут существовать в аппарате

человеческого мозга параллельно [110, с. 173].

Мы не считаем путь совершенного изгнания родного языка из обучения единственно приемлемым и единственно «естественным». Дело в том, что для такого «натурального» обучения требуются годы и годы. Недаром люди, возвратившиеся из 2-х недельной поездки в Англию, куда оправлялись за изучением иностранного языка как начинающие, жалуются, что все эти недели они потратили исключительно на самую первичную ориентировку в английской речи и ничему не научились.

Обучаясь же по нашей тренинговой системе, на первых порах с тактичным и почти незаметным дублером, роль которого исполняет родной язык (подобный принцип ненавязчивого синхронного дублирования используется в целом ряде интенсивных методов, в частности у Г. Лозанова и Г. А. Китайгородской, хотя у последней сам фактор переводного обучения полностью и не исключается), люди к концу второй недели бывают в состоянии пассивно овладевать не менее 1200 лексических единиц иностранного языка, а активно употреблять не менее 70 % от указанной цифры, причем на основе всей нормативной грамматики.

Мы не утверждаем, конечно, что это происходит исключительно благодаря содействию родного языка ориентировке в иностранном, поскольку в обучении задействована огромная и мощная система тренингов, стимулирующих все психические процессы человека и развивающих все грани речи. Тем не менее, родной язык, используемый лишь как тонкая неприметная «подкладка» под основным «одеянием» – языком иностранным, оказывает помощь в его скорейшем понимании.

Здесь можно было бы возразить, что использование в обучении родного языка, хоть и «за кадром», хоть и в минимальном объеме, нарушает естественный ход обретения человеком речи (хотя многие двуязычные дети овладевают двумя языками не синхронно, а с некоторым отрывом, и при этом для постижения второго языка в определенной мере используется первый). Это действительно так, но мы и не воспроизводим полностью (да такое и невозможно!) развитие речи в онтогенезе, мы говорим лишь о ряде существенных аналогий, о важных принципах, о неком моделировании его основ, которое, как и каждая модель, имеет право на определенные допуски.

Кроме того, раз уж мы опираемся в обучении взрослого человека на все его развитые психические функции, то совершенно нелогично и неправильно было бы исключать из их

мощного арсенала его родную речь, если она во многом может оказаться полезной.

По нашему мнению, интерференция разноязычных систем в аппарате головного мозга взрослого человека, если одна из них уже устоявшаяся, а другая вновь приобретаемая, в той или иной степени и особенно на начальном этапе, все же неизбежна. Даже если человек, изучающий иностранный язык, полностью лишен его перевода на родной язык, а обучается лишь при помощи наглядных средств, все равно мозг этого человека, перерабатывая поступающую информацию, рождает те ли иные ассоциации, сравнения и аналогии с языковой системой, уже функционирующей в его сознании. (У людей, владеющих несколькими языками, мозг вырабатывает еще большее и более разнообразное количество ассоциаций и аналогий, что помогает им легче и быстрее осваивать новый язык.) Подавая языковой материал в целостном, синтетическом виде (пусть и с помощью подсказки в виде родного языка), мы можем добиться того, чтобы такие непроизвольные аналогии были более образными, крупными и объемными.

Такой способ подачи информации сродни естественному и необходим во избежание процесса калькирования с одного языка на другой. Для того, чтобы человек, овладевающий чужим языком, мог достичь того привычного неосознанного автоматизма, с которым он оперирует средствами языка родного, мы должны помочь ему укоренить целые речевые блоки не только в сознании, но и перевести их в область подсознания. Мы должны как бы включить тот надежный автопилот, который работает на уровне подсознания и управляет речевыми действиями, для чего и разработали целый комплекс специальных психологических тренингов под единым названием ИЛПТ.

Обучение как сплав принципов онтогенеза и психотерапии

Продолжая разговор об онтогенетических принципах построения учебного процесса, подчеркнем, что знакомство с иноязычной речью происходит, прежде всего, *на слух*. Оно начинается с обращения педагога к безмолвным, как маленькие дети, слушателям, которые пока только и могут, что молчаливо внимать какому-то звучащему тексту.

На самом деле этот текст особый. Он представляет собой тот волшебный сосуд, в который помещена вся языковая информация, необходимая для того, чтобы за короткий период времени научить взрослых людей общаться на иностранном языке, и которую им оттуда постепенно предстоит извлечь. Иными словами, этот *текст является речевым фрагментом, моделью действующего языка, насыщенной языковым материалом.* Приведем здесь слова известного психолингвиста А. М. Шахнаровича, который по следам Л. С. Выготского утверждает, что «всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом. Вот почему ребенку удается из сравнительно бедного, сравнительно ограниченного языкового материала вывести целостную языковую систему, которая, однако, не остается неизменной на протяжении его жизни и, более того, никогда не достигает какой-либо законченности, завершенности» [490, с. 29].

Полностью с этим согласившись, надо, однако, сказать, что наш языковой материал, хоть и является ограниченным, но отнюдь не является бедным. Он содержит в себе около 5 тыс. лексических единиц и основы всей нормативной грамматики (по аналогичному принципу организованы все наши основные учебные тексты для изучения иностранных языков, с которыми мы работали: английский, русский как иностранный, хинди). Мы имеем в виду не только тот отрывок текста, который предъявляется в первый день, а весь языковой материал в целом. Он, как правило, распределяется на 22 занятия по 4,5 академических часа (всего 100 часов), которые проходят в течение семи с половиной недель, трижды в неделю и, как диктует жизнь, по вечерам.

Данный режим занятий и количество учебных часов в заданных условиях, как показывает практика, являются для нашего курса обучения оптимальными. Они позволяют не только сформировать и развить у учеников речь (в пределах указанного

выше объема знаний), но и сохранить свежесть их сил и высокий тонус занятий до самого заключительного их аккорда. Завершение занятий на высокой и прочувствованной, но незаконченной ноте, до наступления усталости, способствует желанию не останавливаться на достигнутом и продолжить работу уже самостоятельно.

Конечно, объем полученных знаний всегда бывает индивидуальным, в зависимости от способностей и достигнутой за время обучения степени их развития. Но даже самые неспособные, казалось бы, ученики никогда не усваивают менее одной трети предлагаемого материала, а это по математическим расчетам составляет почти 1800 лексических единиц, что, по мнению лингвиста Г. Мюллера, вполне достаточно, чтобы «свободно чувствовать себя в любой области и с высокой степенью вероятности… понимать своего собеседника» [281, с. 72].

Если у ребенка есть несколько лет, чтобы вместе с развитием всех психических функций постичь систему и структуру языка и овладеть речью, то, опираясь на уже существующие функции взрослого человека, стимулируя и еще более развивая их с применением особых психотерапевтических и психокоррекционных средств, наш метод обучения на основе Интегративного лингво-психологического тренинга позволяет сократить этот процесс всего до нескольких недель.

Итак, постижение иноязычной речи взрослыми людьми начинается и происходит в теплой атмосфере *«группы-семьи»*, создаваемой психотерапевтическими приемами, в обстановке общения. Группа к тому же, по словам К. Э. Рудестама, «оказывается микрокосмом, обществом в миниатюре, отражающим внешний мир и добавляющим ингредиент реализма в искусственно создаваемое взаимодействие» [380, с. 22–23].

Обучение, при содействии психологических тренингов, следует по модели речевого и языкового развития ребенка, т. е. по формуле: *«понимание – говорение – чтение – письмо»*. Здесь, как и в детстве, человек начинает сначала понимать и говорить, и только затем читать и писать, естественно овладевая при этом практической и как бы «самопорождающейся» грамматикой. Только лишь после этого, уже достаточно свободно владея речью, он может, по желанию, оправляться в «школу», где будет волен постигать грамматические премудрости языка уже в теории.

Необходимо отметить, что практически *все принципы построения учебного процесса и комплекса методических средств имеют одновременно как онтогенетическую (по аналогии с развитием речи в детском возрасте), так и психотерапевтическую*

направленность, что друг другу не противоречит, а только взаимодополняет.

Учебный текст, из которого учащиеся получают языковую информацию и о котором мы говорили выше, состоит из 7 крупных блоков (каждый блок рассчитан на неделю занятий). Он представляет собой, как это обычно бывает в интенсивных курсах, историю об иностранных персонажах, волей судеб собранных в группу, оказавшуюся в России, где с ними происходят вероятные и невероятные приключения. Наш текст так и называется «Невероятные приключения иностранцев в Москве». Последний фактор, а именно выбор места пребывания группы, кажется нам очень существенным (и в этом мы солидарны с Г. А. Китайгородской), поскольку помещает участников группы в привычную, а значит, более комфортную для них обстановку, что само по себе уже обладает некоторым психотерапевтическим эффектом. Таким образом, неизвестным для учащихся становится лишь иноязычная речь, которую предстоит постичь в знакомом окружении.

Тот факт, что учащиеся вдруг обнаруживают себя этими иностранцами и что приключения будут происходить именно с ними, придает обучению тон повышенного интереса и загадочной интриги, создающих одну из сильнейших обучающих мотиваций. Не секрет, что любого человека в первую очередь интересует собственная персона и все, что с ней связано. Мир преломляется в сознании человека через собственное «Я». В детском возрасте такой эгоцентризм проявляется особенно ярко, когда маленькому человечку кажется, что вселенная вращается исключительно вокруг него и для него. В нашем обучении, рассчитанном на взрослых людей, но которых мы, незаметно для них самих при помощи особых функциональных приемов, как бы возвращаем на уровень детства (происходит то, что Р. М. Грановская называет *«функциональной инфантилизацией»*), данный *«эгоцентрический» фактор* необходимо учитывать. Это ни в коей мере не означает, что мы поощряем развитие эгоцентризма (наоборот, в ходе социально-психологических тренингов мы стараемся свести его в личности человека к минимуму). В данном случае мы лишь используем наличие этого естественного фактора как натуральную подпорку для повышения эффективности обучения. Мы, скорее, поворачиваем этот фактор в сторону *идентификации*, т. е. самоотождествления людей с представленными персонажами, что позволяет «пропускать» и текст (а значит, и речь персонажей), и описываемые в нем события, и все происходящие при обучении действия, независимо от ролевых перевоплощений, через себя.

Очень близким по смыслу, хотя и с зеркально отраженным подходом, является высказывание американского педагога и методиста, разработчика инновационных обучающих программ Эрика Дженсена [532, с. 294], что только тогда, когда обучение оказывается персонально направленным, личностнозначимым и буквально вплетенным в канву собственной жизни ученика, оно становится для него поистине интересным, глубоким и прочным.

С этим согласуется и применяемый нами *прием «Я – маска»*, неоднократно описываемый в литературе, которым в жизни часто пользуются как дети, так и взрослые (причем дети – в игре, а взрослые – наяву). Этот прием, с одной стороны, способствует отождествлению учащегося с соответствующим персонажем, который становится частью его «Я», а с другой стороны, обеспечивает – в качестве психотерапевтического эффекта – чувство защищенности человека от внешней среды и обстоятельств.

Чувству защищенности способствуют и *театральный реквизит* – непременный атрибут наших занятий. В театральном костюме, в игровой маске человеку, особенно взрослому, не страшно совершать ошибки, в том числе речевые – вроде бы «говорю и действую не я, а маска», а также без тени стеснения проявлять свою личность с разных сторон, во всей ее многогранности.

Учебный реквизит, роль которого часто исполняют старые подручные средства, вещи и игрушки, порой не имеющие ничего общего с их теперешним предназначением, способствует развитию фантазии и обладает тем важнейшим игровым значением «предметной деятельности», позволяющей взрослому человеку, как и ребенку, овладевать речью быстрее и лучше. Как писал С. Л. Рубинштейн, «ребенок открывает не общий теоретический принцип; он практически овладевает – при содействии взрослых – новым, в самой основе своей социальным, способом обращаться с вещами посредством слова» [377, с. 399]. Точно также взрослый человек – при содействии педагога – практически, при помощи наглядных действий, предметов и всевозможных манипуляций с ними, учится овладевать словом.

Как первые слова ребенка, так и первые иноязычные слова взрослого человека являются по своему характеру и по терминологии А. Р. Лурии *«симпрактическими»*, т. е. неразрывно связанными с практическим действием [257, с. 37]. «…Овладение языком невозможно вне формирования действия с ним как с материальным предметом», – утверждает и Д. Б. Эльконин [506]. Результаты постижения речи бывают еще более успешными, когда при обучении взрослые люди, как дети, своими руками создают

многие предметы и материалы для обучения (шьют, лепят, рисуют и т. д.). Человек учится сам, задача педагога – помочь ему в этом.

От всех прочих текстов, используемых в интенсивном обучении, наш текст отличается, пожалуй, наименьшей серьезностью. Наполненный мягким юмором, он вызывает постоянную улыбку. Более того, он даже написан как добрая пародия на один из лучших, на наш взгляд, и известных отечественных текстов, предназначенных для интенсивного обучения – текст Т. Н. Игнатовой [162].

Юмор – это еще один из психотерапевтических факторов, который не только снимает психологические барьеры и зажимы, но и является катализатором развития продуктивного творческого мышления.

Нам не раз доводилось слышать от других преподавателей такие сентенции, что «мы не дети и наши ученики не дети, мы все должны заниматься серьезным делом». На это, прежде всего, хотелось бы высказать мысль известного врача-психотерапевта М. Е. Литвака о том, что счастливый и плодотворный труд возможен только тогда, когда понятия «должен», «могу» и «хочу» совпадают по содержанию. Чувство юмора тесно связано с творческим мышлением. В семьях, где царит добрая, веселая обстановка, где много юмора и смеха, дети вырастают более талантливыми. Юмор способен сделать более способным и взрослого человека. Здесь опять-таки будет уместно привести афоризм М. Е. Литвака о том, что что-то серьезное можно делать только с улыбкой. «Отсюда вытекает, – говорит он, – что несерьезно быть серьезным. Нельзя делать серьезные дела с серьезным видом. Это несерьезно» [242, с. 335]. По этому же поводу знаменитый физик Нильс Бор заметил, что есть вещи настолько серьезные, что остается только посмеяться над ними.

Над ролью смеха и юмора в жизни человека задумывались многие серьезные ученые, как отечественные, так и зарубежные. Так, например, над этой проблемой работает целая лаборатория Стэнфордского университета США, профессор которой Вильям Фрай опытным путем установил, что человеческий организм реагирует на смех изменением биохимического состава крови, регенерацией клеток организма, увеличением нейронных связей головного мозга, укреплением иммунной системы человека. Применительно к обучению осмелимся предположить и даже утверждать, что в свою очередь это ведет к повышению работоспособности, обострению положительных эмоций, восприятия, внимания, памяти и мышления.

Как психотерапевтическое средство юмор используется,

прежде всего, в медицине. Так, американский врач Артур Стоун разработал специальный курс смехотерапии для лечения онкологических больных. Вводя *смехотерапию* в обучение, рассматривая человека и его проблемы овладения иноязычной речью комплексно (с точки зрения педагогики, языкознания, психологии и медицины), мы наблюдаем такой же комплексный и положительный эффект и в области психического и физического здоровья людей, и в области постижения ими иностранного языка.

Все вышесказанное имеет прямое отношение и к игровой деятельности, в нашем случае *«игротерапии»*, в форме которой проходят наши занятия. Лишь при помощи игры мы можем внести в обучение тот элемент сказки, фантастики, волшебства, которые позволят сделать мир взрослого человека, как и мир ребенка, интригующе новым, зовущим к познанию.

Здесь мы считаем важным еще раз напомнить, что если обычные игровые методы лишь вводят игру как элемент обучения, как своего рода игровые вкрапления в обучающий процесс и игры сами по себе (хотя и очень полезные), как правило, не имеют между собой глубинной функциональной связи и не составляют единого концептуального комплекса, то наш тренинговый метод полностью положен на психотерапевтическую и коррекционную основу. Он представляет собой целостную систему целенаправленных, взаимообусловленных и взаимодополняющих техник, упражнений и процедур, проводимых в игровой форме, охватывающую все языковые, коммуникативные, когнитивные и психодинамические стороны речевого процесса.

Наш учебный текст построен, так же, как и ряд других текстов в интенсивном обучении, в форме *диалога* или, по терминологии Г. Лозанова – полилога, т. е. диалогического общения многих персонажей. Так, вслед за Л. В. Щербой, Л. С. Выготский замечает, что «с психологической стороны диалогическая речь является первичной формой речи» и что «подлинное свое бытие язык обнаруживает лишь в диалоге»; более того, «для устной речи диалог является самой естественной формой», в то время как монолог в значительной степени искусственен [92, с. 316].

Подача языкового материала в начальные 1–3 недели обучения исключительно *на слух*, в виде текста звучащего, способствует развитию слуховых способностей взрослого человека и понимания им иноязычной речи. Не секрет, что понимание человеком обращенного на него речевого массива является едва ли не самым главным в постижении иностранного

языка. Если для того, чтобы худо-бедно выразить свою мысль, можно по разговорнику вызубрить наизусть соответствующую ситуации фразу, то понять ответ на нее, который часто бывает непредсказуемым, очень сложно. Аудитивная тренировка, настраивающая ухо и заставляющая человека начать ориентироваться в чужой речи, развивает слуховые сенсорные функции.

Если у ребенка развитие психических функций и процессов связано в первую очередь с морфологическим созреванием, то относительно взрослого человека обычно говорят о развитии психических функций за счет функциональных органов. И то и другое зависит как от наследственных задатков, так и от взаимодействия с окружающей социальной средой. Идею о функциональных органах головного мозга впервые выдвинул А. А. Ухтомский, и заключается она в том, что при многократной отработке и закреплении навыка, нервными центрами головного мозга человека вырабатывается целая система особо прочных связей, которая функционирует и в дальнейшем. В данном случае такая система нервных связей работает на восприятие, распознание и понимание речи.

Развитие психических функций человека (в силу морфологических ли изменений, или через формирования функциональных органов) происходит только тогда, когда стимулы для их работы и тренировки поступают *регулярно*. Поскольку «погружение» в речевую среду во время занятий происходит лишь трижды в неделю, то для ее искусственного создания и поддержания в домашних условиях требуется неоднократное прослушивание иноязычной речи в записи, или иначе – звучащего текста, который, как мы уже говорили, является моделью действующего языка. Запись прослушивается в двух вариантах: первый вариант – текст произведен с тихим непословным переводом, второй вариант – текст без перевода наложен на музыку, где каждый законченный смысловой его отрезок совпадает с соответствующим ему по содержанию музыкальным сопровождением, т. е. речевой материал и сопровождающий его музыкальный фон конгруэнтны.

При подаче языкового материала подобным образом мы исходим из лозановского положения о том, что в речевом общении человек реагирует не только на слова, но и на целый комплекс сопровождающих эти слова раздражителей – интонацию, жесты, мимику, выражение глаз и вообще на все то, что связано с воспринимаемой речью. Чем более яркими, новыми, чувственными будут эти раздражители, чем более будут соответствовать они получаемой речевой информации, тем лучше

будет проходить восприятие речи, тем глубже останутся следы этой поступающей информации в памяти человека.

В данном случае, при отсутствии реального собеседника, таким сопутствующим сильным и чувственным раздражителем является музыка, ее тонкий мелодический рисунок, ритм и темп, соответствующие интонации, ритму и темпу прослушиваемой речи. (Можно представить, например, насколько ярче и образнее воспринимается любая радиоинсценировка, сопровождаемая хорошо подобранной музыкой, нежели просто сухой голый текст.)

В отличие от Г. Лозанова, который применял прием прослушивания текста под очень медленную музыку в темпе «ларго» (около 60 четвертных долей в минуту), используя только классические произведения и чаще всего в стиле барокко, мы полагаем, что между звучащим текстом и музыкальным сопровождением обязательно должна существовать темпоральная, ритмическая, мелодическая и, самое главное, эмоциональная и смысловая корреляция. То есть, подчеркнем, что и текст и мелодия должны быть конгруэнтны по целому ряду параметров. Мы не можем согласиться с Г. Лозановым в том, что «модернизму, поп-музыке нет места в учебном процессе» [250, с. 93]. Нам кажется не слишком удачным, например, сцену похода иностранцев в ГУМ или на базар положить на музыку Бетховена или Гайдна – такая музыка в данном случае будет звучать полным диссонансом, однако мелодия «Купите бублики, горячи бублики» вполне подойдет. А вот сопровождение музыкой Чайковского или Мусоргского сцены посещения ими Большого Театра, даже если текст при этом звучит достаточно весело и легкомысленно, будет полностью оправданным. Здесь может создаться дополнительный эмоциональный и смысловой контраст, лишь обостряющий восприятие и усиливающий внимание и память.

Музыка, как и текст, таким образом, является носителем необходимой информации. При таком использовании музыки ее вспомогательный эффект, как психотерапевтический – эмоционально-стимулирующий, расслабляющий и суггестивный, так и информативный, будет особенно значимым. Как в песне невозможно оторвать слова от мелодии, так и в нашем звучащем тексте музыка вплетается в текст естественно и органично.

Иное значение музыкального оформления заключается в том, что речь в данном случае, как и в реальной жизни, не представляется изолированной от сопутствующих ей шумов и иногда помех. И человеческое ухо, как детское при овладении родной речью, так и взрослое при овладении речью иноязычной, учится выделять ее из потока других посторонних сигналов.

Надо сказать, что музыкальное оформление текста, кратко описанное выше, представляет собой лишь крохотную часть общего курса *музыкотерапии,* применяемого в ИЛПТ.

Обучение говорению начинает осуществляться опытным путем почти одновременно со *слуховой практикой*. После примерно двадцатиминутного привыкания к иностранной речи, когда педагог, предъявляя и артистично разыгрывая текст, знакомит обучающихся с их ролями и персонажами, а в этом качестве и друг с другом, учащиеся приступают к постижению разговорной речи путем Интегративного лингво-психологического тренинга (ИЛПТ). То есть самые необходимые фразы и выражения начинают тренироваться для усвоения в обстановке общения при помощи специальных психологических приемов и средств (включающих особые игры и упражнения).

Мы уже говорили о *предметно-действенном* моменте овладения человеком речью, а также приводили слова Р. М. Грановской о том, что психика человека развивается в процессе его внешней деятельности как результат взаимодействия человека с миром и обществом. Психические функции первоначально формируются, «опираясь на внешние действия, а затем, по мере тренировки, реализуются как внутренние действия без внешних опор» [111, с. 20]. Именно таким образом, будучи психической функцией, развивается и речь человека, от «наглядно-действенной» внешней формы до формы внутренней, интеллектуальной. Именно этот принцип погружения, присущий в природе прежде всего формированию родной речи ребенка, мы используем и воспроизводим в своем обучении иноязычной речи взрослых людей. Создается языковая среда, в которую люди как бы «погружаются», и затем «наглядно-действенным» образом внешние речевые действия переводятся во внутренний план, чему способствуют специальные психотехники.

Это могут быть, как говорилось выше, приемы «игротерапии» – например, игра в «отель», «ресторан», «врача» или «путешествие» (имеющая, в первую очередь, социально-психологическое значение). Но главное – это упражнения иного, тренингового, характера. В качестве иллюстрации приведем некоторые упражнения, развивающие, например, сенсорно-чувственно-эмоциональную сферу. Так, скажем, бывает полезно произвести описание музыкального отрывка в цвете, т. е. терминами красок. Или перевести в речь различные акустические шумы: например, к звуку мотора автомобиля или пылесоса, пишущей машинки или пиликающей скрипки, льющейся воды или треску цикад бывает интересно подобрать названия профессий людей, которые могут иметь к этим шумам отношение

– шофер, домохозяйка, слесарь, биолог и т. д.

Психотехник подобного рода, используемых нами в ИЛПТ, огромное множество. При их помощи реальное внешнее произнесение конкретных слов, фраз и текстов, связанное с определенной предметной деятельностью, действиями, сенсорными ощущениями и эмоциональными впечатлениями, превращается во внутренние психолингвистические образы, как бы внутренние лингвоментальные отпечатки действа, произошедшего наяву. При помощи внешних приемов речь как бы «вращивается» и становится явлением внутренним.

Принимая во внимание важную для работы головного мозга и порождаемых им психических процессов, а следовательно, для обучения, роль сенсорной информации и эмоций, особое значение в тренинге мы уделяем тонкой настройке всей сенсорной и чувственно-эмоциональной сферы человека, раскрепощению и обострению его чувств. Как мы помним, дети изучают мир, а вместе с ним и родной язык посредством чувств и, лишь входя во взрослую жизнь, начинают опираться на интеллект и логику. Для восстановления во взрослом возрасте эффективного детского чувственного познания речи необходимо *развивать чувственное восприятие* и всю психодинамическую сферу человека.

Нельзя забывать и о *тренировке мышечных ощущений*, ибо, по словам М. М. Кольцовой, «именно в двигательной области объединяются нервные импульсы со всех органов чувств» [194, с. 64]. Как считал И. М. Сеченов, мышечное чувство примешивается ко всем ощущениям, усиливает их и помогает связать в единое целое. Именно поэтому движение, действие с предметами и активность человека в тренинге и игре способствует развитию речи как ребенка, так и взрослого.

Одним из главнейших факторов обучения и мощным импульсом к научению является *мотивация*, основу которой составляют побуждения организма – осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, склоняющие человека к совершению действий определенной направленности и способствующие достижению поставленных целей. У ребенка, познающего новый мир и речь как часть этого мира и способ общения с ним, мотивация чаще всего является естественной. Именно поэтому освоение ребенком речи происходит так успешно и органично. В случае обучения взрослого человека мотивацию (а следовательно, и цель коммуникации) непременно нужно создавать – особенно ту ненавязчивую скрытую ее форму, которая, даже будучи искусственно привнесенным элементом, вызывает естественный интерес и сильное побуждение к

свершению определенных действий и решению конкретных задач. Одной лишь волевой движущей силы «нужно», даже прекрасно осознаваемой человеком, бывает недостаточно.

В качестве иллюстрации наличия или отсутствия скрытой мотивации приведем два кратких примера коммуникативных заданий: один – взят из курса Г. А. Китайгородской, а второй – из нашего курса обучения. Представьте себе, что вы собрались остановиться в отеле. По этому поводу Г. А. Китайгородская предлагает такой вариант задания: «Вы не получили подтверждения о забронированном номере. Позвоните в гостиницу. Выясните у администратора, можете ли вы надеяться на получение необходимого вам номера» [182, с. 97]. Нетрудно догадаться, что разговор будет очень коротким и скучным. Ответ может быть «да» или «нет», но для дальнейшей беседы задание мотивацией практически не обеспечено. Мы же предлагаем следующий вариант задания: «Вы собираетесь остановиться в гостинице с любимой болонкой. Позвоните администратору и выясните, есть ли в гостинице отель для домашних животных со всеми службами и удобствами – парикмахерской, рестораном, сауной, салоном красоты, медпунктом и т. д. Сообщите, что у собаки строгий режим дня и диета: прогулки утром, днем и вечером, что она ест мясо, свежие овощи и фрукты, пьет молоко и апельсиновый сок». В данном задании, намеренно гротескном и несколько эпатажном, что само по себе рождает интерес и улыбку, присутствует мотивация не только для отработки конкретной лексики (в этом смысле задание достаточно жесткое), но и для обширной непринужденной беседы, которая может быть ограничена лишь рамками вашей фантазии (в этом смысле задание абсолютно свободное).

Для того, чтобы и упомянутые несколько выше приемы игротерапии – игры в «магазин», «ресторан» и т. д. были более эффективными, в задании или примерном руководстве к ним, непременно должна присутствовать скрытая мотивация, создать которую с успехом помогает вызывающий интерес юмор. Так, например, если вы просто придете в магазин что-нибудь купить – это не очень интересно, а значит, практически нет предмета для разговора. А вот если стареющая кинозвезда-миллионерша (чтобы не обидеть пожилого человека, ее роль может исполнить молоденькая девушка или даже мужчина) приведет в магазин бедного молодого любовника с целью его «прилично» одеть, то мотивация для речевой деятельности будет вполне очевидной. Просто сымитировать заказ еды в ресторане, согласитесь, скучно, а вот если представить себе анекдотическую ситуацию, когда за одним столиком вдруг окажутся скромный постящийся

священник и девица легкого поведения в «веселом подпитии», то разговор может возникнуть легко и естественно.

Здесь необходимо сказать, что приемы и средства ИЛПТ направлены в первую очередь на непроизвольное внимание, восприятие, запоминание и воспроизведение речи, т. е. аналогичное тому, как ребенок обучается в детстве. Мы имеем в виду то, что и запоминание, и воспроизведение языкового материала в речи происходит без особых усилий со стороны человека, почти автоматически – иначе говоря, без постановки перед собой специальных мнемических задач на запоминание, сохранение, узнавание или воспроизведение материала.

Диалогическая форма речи, в которой написан текст – основной кладезь языкового материала (текст состоит из тем, подтем и ситуаций), с одной стороны, *контекстна*, т. е. речь является достаточно связной в том смысле, что вся история персонажей, рассказанная в диалогическом виде, становится понятной из самого контекста. С другой стороны, эта речь *ситуативна*, т. е. смысл отдельно взятых ситуаций в тексте становится понятным лишь будучи взятым совместно с конкретной ситуацией. Напомним, что речь ребенка развивается от ситуативной формы к связному ее виду. Изначально она именно ситуативна. По словам С. Л. Рубинштейна, «сначала общение у ребенка происходит лишь с его ближайшим окружением» [377, с. 404]. (Так и в нашей психотерапевтической «семье» люди общаются поначалу лишь с ближайшим окружением, но достаточно значительным по количеству: оно составляет от 8 до 12 человек. – И. Р.) «Вкрапленные в непосредственный контакт с близкими отдельные высказывания, просьбы, вопросы и ответы, – пишет С. Л. Рубинштейн, – отливаются в разговорную диалогическую форму. Лишь затем появляется потребность передать, отобразив его в речевом плане, более или менее обширное смысловое целое (описание, объяснение, рассказ), предназначенное и для постороннего слушателя и ему понятное. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении» [377, с. 404].

Иноязычная речь взрослых людей при обучении через ИЛПТ, так же, как и речь детей, поначалу ситуативна по характеру, т. е. она связана с определенной ситуацией. Ситуативная речь полна мимики, пантомимики, экспрессивных жестов, порой утрированных интонаций, инверсий и других средств выражения, доносящих до партнеров смысл высказывания. Лишь затем, следуя потребности развития общения и передачи партнерам по обучению более или менее обширного смыслового целого, речь

взрослого человека приобретает связный, контекстный характер; она становится понятна на основе собственного предметного содержания.

Речевые «формулы детства»: «Понимать – говорить – читать – писать» и «Синтез – анализ – синтез»

Можно сказать, что одними из главных положений в обучении через ИЛПТ являются два психологических и психолингвистических закона, которые мы окрестили «формулами детства», поскольку они передают суть речевого развития ребенка, так необходимую нам, чтобы смоделировать этот процесс уже при обучении людей взрослых. Эти законы, или, как мы говорим формулы, впервые были использованы в обучении взрослых Г. Лозановым, мы же наполнили их, при помощи ИЛПТ, новым «тренинговым» содержанием.

Первая формула – *«понимание – говорение – чтение – письмо»*, которую мы уже довольно подробно обсуждали, означает, что сначала необходимо научить людей понимать иноязычную речь, затем говорить и лишь после этого читать и писать, т. е. взрослый человек в очень сжатые сроки проходит на иностранном языке путь речевого развития ребенка.

Вторая формула – *«синтез – анализ – синтез»* – означает, что взрослый человек, как и ребенок, сначала учится воспринимать иноязычную речь целым потоком, потом начинает ее анализировать и вновь «складывать» в единое целое.

Таким образом, в ИЛПТ отработка фраз при *обучении пониманию и говорению* совершается целиком *в синтетическом виде*, что базируется на природном *законе целостности восприятия*. Лишь затем, много позже, мозг начинает операцию самостоятельного процессирования информации: выделение элементов из целого, определение правил их комбинаторики, осуществление повторного синтеза на новом витке осмысления.

Овладение грамматикой языка, как ребенком, так и взрослыми людьми, происходит по аналогичному закону.

Обучение чтению и письму так же синтетично. Чтение в нашем обучении – это процесс воплощения хорошо известных акустических образов в зрительную форму. Когда через определенное время обучаемые возвращаются к знакомому на слух тексту, который они многократно прослушивали и с которым много играли и упражнялись, и видят его собственными глазами, случается чудо: они начинают читать. Так же и ребенок, выучивший буквы, на прогулке с мамой вдруг начинает читать вывески на зданиях: «Аптека», «Продукты», т. е. те слова, которые он множество раз слышал и произносил сам.

Синтетический, образный путь обучения чтению, когда на первый план выходит семантическое целое, а не отдельные буквы как графическое изображение звуков, лишенные отдельного значения и смысла, является наиболее естественным и продуктивным. Именно поэтому те дети, которые пришли в школу, не умея читать, и которых там обучают чтению по буквам, так и остаются порой на всю жизнь плохими чтецами.

Так же верно и то, что люди, которые много и с удовольствием читают, обычно хорошо и грамотно пишут. В данном случае зрительный образ, рожденный в психике человека и подкрепленный при своем возникновении положительными эмоциями, легко воспроизводится при движении рукой по бумаге. Здесь срабатывает закон теории психомоторной связи И. М. Сеченова, который гласит, что «всякое представление, возникшее в психике заканчивается движением». При обучении письму это движение нужно перевести в графический след от движения руки.

Использование готовых фраз как *речевых стереотипов* и своего рода шаблонов абсолютно естественно. Мы подчас не осознаем, насколько часто пользуемся ими в реальной жизни. Мы говорим, например, «Спокойной ночи!» и «Счастливого пути!», но выражения «Счастливой ночи!» и «Спокойного пути!» без соответствующего контекста покажутся нам странными, тогда как фраза «Счастливого Рождества!» не вызовет удивления. Мозг не только усваивает предложенные ему стереотипы, но и закрепляет их при помощи особых условных связей, узаконивая или «запрещая» те или иные словосочетания.

Как мы уже отмечали, *мозг человека* в техническом, компьютерном определении *является мультипроцессором*. Получая информацию в синтетическом виде, он одновременно оперирует ею на уровне звука, формы, цвета, движения, тактильных ощущений, вкуса, запаха, веса, размера и многих других параметров. Он собирает «образцы» информации, сортирует ее, анализирует и связывает в блоки, выводит значения из огромного количества стимулов, поступающих в него синхронно. Мозг работает параллельно во многих направлениях, модальностях, уровнях сознания, интеллекта и эмоций, причем роль эмоций в процессе переработки данных огромна. Мозг не предназначен для получения голых схем и плохо их анализирует и усваивает. Именно поэтому традиционное обучение, тяготеющее в основном к логике и схематизации, не всегда бывает эффективно – мозгу для плодотворной работы недостает необходимой стимульной подпитки. Обучение через ИЛПТ в этом плане является чрезвычайно действенным и обладает большими резервами.

Описанные в данной главе онтогенетические принципы обучения иноязычной речи через ИЛПТ не являются исчерпывающими, мы лишь попытались очертить основной круг вопросов, касающихся этой темы. Поскольку многие затронутые вопросы относятся к ключевым проблемам психолингвистики, т. е. к развитию языковой и речевой способности, восприятию, пониманию и порождению речи, то к более тонким нюансам этих процессов мы обратимся в следующих главах. Но прежде всего мы поговорим о том, что представляют собой языковая и речевая способности человека.

Глава XVI
Языковая и речевая способности как основа овладения человеком речью

Языковая способность

Мы не раз говорили, что под обучением иноязычной речи мы понимаем развитие языковой и речевой способностей человека, а также процессы восприятия и порождения речи при помощи особых психологических и психолингвистических методов, имеющих коммуникативную основу, но затрагивающих все психические процессы, свойства и состояния личности. Так как данный тезис, выработанный и твердо отстаиваемый нами, не является привычным ни для языкознания, ни для психологии, ни для педагогики, мы предпочтем разобрать его подробно и начнем это с рассмотрения понятия языковой способности, введенного в отечественную психолингвистику А. А. Леонтьевым, однако расширим его в дальнейшем до понятия способности речевой.

Этот вопрос в теме нашей работы является особенно существенным, т. к. проливает свет на механизмы овладения человеком речью.

Психолингвистическое понятие *языковой способности* является наиболее употребимым и официально принятым в нашей науке. А. А. Леонтьев определяет его как «психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком» [225]. С этой формулировкой мы практически полностью согласны, с небольшим лишь расширительным уточнением, что, на наш взгляд, человек овладевает как языком, так и речью, причем одновременно, и в этом отношении имеет смысл говорить не только о языковой, но и *речевой способности*.

Еще раз вспомним, что язык и речь теснейшим образом связаны в своем порождении и функционировании – речь существует только на основе языка. Язык, хоть и усваивается от окружающих говорящих людей, т. е. как бы социальным путем, после усвоения принадлежит самому человеку (личности) и тем самым становится частью его функционирующей психики, – справедливо сказано в справочнике «Современная психология» под редакцией В. Н. Дружинина [415, с. 266]. Мы разделяем мнения его авторов в том, что исследование языка в отрыве от речи оказывается неоправданным.

Можно понять и точку зрения психолингвистов-языковедов, которых, прежде всего, интересует не речевая, а языковая способность – во всем многообразии явления они выделяют близкий себе по духу лингвистический предмет. Более того, даже во внутренних психических и психофизиологических феноменах ими усматривается, в первую очередь, «языковая сущность». Так, мы встречаем в работе Б. Е. Арамы и А. М. Шахнаровича

положение о «противопоставлении *языка как системы и языка как способности (языка как речевого механизма)*» [19, с. 63]. Здесь мы видим, что, несмотря на определение языковой способности как «речевого механизма», она, тем не менее, отнесена к области языка. Однако языковая способность не существует, да и не может существовать сама по себе, без речи, даже лишь в силу своей природы.

Определение языковой способности А. А. Леонтьева восходит к идее Л. В. Щербы о «психофизиологической речевой организации индивида» как «системе потенциальных языковых представлений» [238, с. 617] – мы бы только уточнили, что индивида в смысле человека, если говорить о языковой способности как об определенной общечеловеческой универсалии. Впрочем, и термин «индивид» тоже вполне бы подошел, если бы язык, языковая способность и речь не противопоставлялись некоторыми лингвистами в том смысле, что первое – это «надындивидуальное», а второе и третье – «индивидуальное» [19, с. 63].

А. М. Шахнарович конкретизирует понятие языковой способности и говорит о нем как о «многоуровневой иерархически организованной функциональной системе, формирующейся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития» [493, с. 617]. Он отмечает, что на счет природы языковой способности существуют две основные точки зрения. Одна из них принадлежит западной, в основном американской психолингвистике, и согласно ей языковая способность считается заложенной в человеке при рождении биологически и развивается по мере развития ребенка. Другая точка зрения, отражающая позиции отечественной (бывшей советской) психолингвистики, подчеркивает, что языковая способность – это по сути своей социальное образование, которое формируется «в процессе развития деятельности общения» [238, с. 617].

Нам представляется, однако, что обе эти точки зрения имеют право на существование, поскольку и та и другая обладают крепким рациональным зерном. Более того, из их сосуществования логически вытекает третья, наша собственная, точка зрения на эту проблему.

Согласно этой точке зрения, языковая способность, относясь к речевому явлению, представляет собой одну из психических функций человека. И, как все прочие психические функции, она способна к развитию, которое связано как с врожденными задатками, так и с внешними факторами – взаимодействием человека со средой и обучением, причем развитие ее не

заканчивается с завершением возрастных изменений, а при благоприятных условиях может продолжаться на протяжении жизни. В этом смысле наша позиция является закономерным продолжением идей Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Б. Г. Ананьева и других известных отечественных психологов о природе психических функций и характере их развития.

Чтобы придти к предлагаемым нами выводам, важно лишь осознать, что, принадлежа психике человека, языковая способность просто не может быть не чем иным, как психической функцией. Кроме того, имея отношение к нейрофизиологии, она, естественно, является и функцией психофизиологической.

Мы полагаем, что закладывается языковая способность биологически и генетически, однако формируется и развивается она социально.

Говоря о биологической и генетической природе языковой способности, мы не имеем в виду теорию Н. Хомского и его последователей, предполагавших наличие определенных врожденных языковых схем в мозгу ребенка, впоследствии подстраивающихся под ту или иную языковую систему. Мы ведем разговор об особом анатомо-физиологическом и нейрофизиологическом устройстве человека, отличном от других, скажем, приматов, позволяющем ему в потенциале овладевать языком, или шире – речью. Это устройство является необходимой базой и составным компонентом внутренних речевых механизмов; оно обеспечивает возможность психике человека отражать и обобщать внешние языковые коды, «переводя» их в коды внутренние, и только на такой биологической и генетической основе языковая способность как психическая и психофизиологическая функция может существовать и функционировать.

Говоря о генетической предопределенности языковой способности, необходимо учитывать как филогенез (историческое развитие), так и генетику – наследственность, придающую языковой способности индивидуальные различия: несмотря на общий путь и принципы развития языковой способности, разные дети и разные люди овладевают языками с разной степенью легкости и разными темпами, не говоря о других личностных особенностях. Совершенно неоспоримо, однако, что формируется и развивается языковая способность социальным путем – в процессе общения и обучения, и об одном таком пути и пишется данная работа.

Таким образом, мы бы определили *языковую способность как психическую и психофизиологическую функцию человека, заложенную биологически и генетически, но формируемую и*

развиваемую социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека; функцию, обеспечивающую возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка.

Кроме того, несмотря на то, что обычно о развитии языковой способности говорят лишь применительно к овладению родной речью ребенком, мы рискнем утверждать, что языковая способность – это элемент, вообще присущий человеку; и она имеет достаточный потенциал для развития на протяжении всей его жизни и может расширять свои рамки при постижении уже не родной, а иноязычной речи, если для этого будут созданы необходимые условия. Эта способность развивается и формируется по мере развития ребенка и в процессе деятельности общения, но ее развитие не заканчивается с морфологическим созреванием человека, а может формироваться и развиваться и у взрослых людей при овладении ими другими, неродными языками (или точнее, иноязычной речью). В частности, такое развитие способно осуществляться на основе специального обучения: тренировки психических процессов и функций, коррекции психических свойств и состояний личности, личностного развития в процессе общения.

В структуре языковой способности, замечает А. М. Шахнарович, различаются элементы и уровни, причем элементы, – говорит он, – «это отраженные и обобщенные сознанием элементы системы языка» [493, с. 617].

В принципе, согласившись с таким определением, хотелось бы, однако, заметить, что сознание как высшая форма отражения действительности – «это не единственная и даже не основная форма переработки и хранения информации» [111, с. 268]. Огромная часть этой работы совершается в области бессознательного. Поэтому, если не рассматривать сознание как синоним психики, более точным, на наш взгляд, было бы определение элементов языковой способности как отраженных и обобщенных психикой элементов языковой системы. Ведь и обобщение отчасти происходит в зоне бессознательного. Поэтому представление о языковой способности в образе системы как осознаваемых, так и неосознаваемых языковых правил в психике человека, формируемых на основе особой психофизиологической организации мозга, кажется нам несколько точнее.

Совершенно справедливым по этой логике вещей выглядит и разъяснение А. М. Шахнаровича о прескрипторных правилах, которыми связываются элементы языка и которые служат

отражением семантических (т. е. содержательных) отношений в языке. Иными словами, речь идет о правилах, предписывающих говорящему то или иное употребление элементов в их определенных сочетаниях. «Эти правила, – говорит А. М. Шахнарович (и здесь мы с ним абсолютно солидарны), – имеют скрытый, неосознаваемый, психолингвистический характер» [493, с. 617].

Относительно же уровней языковой способности есть основания полагать, считает А. М. Шахнарович, что они соответствуют уровням системы языка и что можно выделить фонетический, лексический, грамматический уровни (в том числе словообразовательный и синтаксический подуровни) [493, с. 617].

Еще один важный, с нашей точки зрения, подуровень языковой способности – просодический. По поводу этого ее компонента следует сказать, что он-то как раз и ответственен за первичное восприятие речи, т. е. за начало процесса информационной переработки речи, опосредующего ее понимание. Данный подуровень языковой способности представляет собой отраженный суперсегментный, или сверхсегментный, подуровень языка с надстроечными фонетическими элементами, действующими дополнительно к фонемному составу языка. Несмотря на то, что просодический подуровень буквально пронизывает все уровни языка, он, тем не менее, относительно от них независим. Это соображение может быть проиллюстрировано следующими примерами: так, русские люди, долго прожившие, скажем, в США незаметно для себя начинают говорить на родном языке с чужеродной для россиян интонацией американского английского (при этом лексическая и грамматическая норма родного языка сохраняется); а иностранцы, старательно и правильно вставляющие русские слова в русские грамматические конструкции, никак не могут освоить просодических моделей этого языка, что в купе с неправильной артикуляцией делает их речь особенно тяжелоакцентной. И в том, и в другом случае речь данных людей становится менее понятной для партнеров по общению. Первичное же восприятие речи опирается на просодический компонент речевой способности потому, что просодия обладает общей психологической природой с другими акустическими (неязыковыми) сигналами (музыкальными, пением птиц и т. д.), а следовательно, речевое восприятие человека ориентируется в огромной степени на общее психологическое восприятие как свою первооснову.

Просодия речи, а это, прежде всего, ее ритмико-

интонационный рисунок – то, за что «ухо» человека при овладении речью «цепляется» в первую очередь. Ребенок, не произносящий еще ни слова, даже на стадии гуления, не говоря уже о свирели и лепете, очень тонко и точно модулирует речевые интонации матери. Певцы, не знающие иностранного языка и подчас заменяющие реальное произнесение слов «звуковой кашей», умудряются замаскировать этот пробел в лингвистических знаниях чистейшим ритмико-интонационным «покрывалом». То же самое происходит и с нашими учениками: не зная слов и грамматики, они на начальном этапе продуцирования иноязычной речи путем имитации, опираются на ее ритмико-интонационный рисунок и довольно удачно воспроизводят его вслед за преподавателем или прослушиваемой пленкой. Как дети, так и взрослые очень чутко реагируют на все эмоциональные и модальные проявления в речи. Именно поэтому преподавателю следует придавать своей речи дополнительную выразительность при помощи просодических средств и магнитофонные записи, используемые в обучении, должны быть не только четкими в артикуляторном отношении, но и хорошо интонированными, эмоционально окрашенными. Просодия в овладении иноязычной речью естественным путем или методом погружения – первейший ориентир для человека. Нам неоднократно приходилось слышать от учеников: «В моей голове звучит пока только мелодия речи». Более того, просодия – это тот уровень языка, который наши ученики, как дети, приобретают и усваивают прежде всего (и тот уровень, который практически невозможно освоить путем традиционного обучения). Доверившись своему мозгу, как величайшему из всех компьютеров, в дальнейшем ученики начинают воспринимать и порождать речь во всей ее полноте. Можно сказать, что просодия родной речи – это та первейшая и важнейшая лингвистическая составляющая, которая отвечает как за орфоэпию, так и за семантику речи и «прививается человеку с молоком матери», и это то, от чего труднее всего приходится избавляться при традиционном, грамматико-переводном, изучении языка неродного. Поэтому чтобы эта просодия и этот язык в целом стал если не родным, то практически своим – легким и свободным в употреблении, его необходимо изучать по модели естественного развития речи в онтогенезе.

Необходимо признать, однако, что все вышеописанное деление структуры языкового сознания на элементы, компоненты, уровни и подуровни является скорее аналитическим и объяснительным модельным построением, стремящимся к детальному и систематизированному познанию указанного феномена. Как явление психики и фундаментальную и

неотъемлемую часть речи, языковую способность с полным правом можно назвать особой психической функцией головного мозга человека (которую, как и все прочие психические функции, можно и нужно развивать).

Если представить себе человеческий мозг в виде огрубленного компьютерного аналога, то в техническом определении он является мультипроцессором и, получая информацию в синтетическом виде, он обрабатывает ее симультанно, т. е. сразу и одновременно на всех уровнях. В языковом выражении можно сказать, что вся фонетическая, лексическая, семантическая, грамматическая, синтаксическая информация, в отвлеченной абстрактной модели языка разлагаемая на уровни и подуровни, в аппарате головного мозга работает одновременно, корпоративно и слои ее как бы вплетены, интегрированы друг в друга.

При производстве речи, в ее автоматическом варианте, а это то, что мы обыденно называем ее свободным владением и чего добиваемся при обучении, продукт этого производства – речь – является глубоко синтетичным и нормально на этапах своего продуцирования на составные элементы, уровни и подуровни не разлагается. (Это происходит уже на этапе мыслительных операций по конструированию и объяснению внутреннего устройства языковой системы.) Тем не менее, при построении абстрактной аналитической модели языковой способности можно признать ее многоуровневый, иерархический характер и условно раскладывать на указанные выше уровни и элементы.

Более того, как мы уже отмечали, языковая способность человека не может функционировать сама по себе, в отрыве от речи, именно поэтому есть прямой смысл ввести понятие речевой способности как внутреннего психофизиологического и психического механизма, обеспечивающего восприятие и продуцирование речи. (Откровенно говоря, при объяснении природы языковой способности нам было очень трудно и даже неестественно описывать ее, буквально абстрагируясь от того, что является ее первоосновой).

Речевая способность

Речевая способность, если вновь пользоваться аналитическими аналогиями, находится с языковой способностью в тех же отношениях, что речь и язык. Эти способности, по нашему мнению, так же «комплементарны» (по терминологии Н. И. Жинкина), как речь и язык, то есть спаяны друг с другом как атомы одной молекулы. Языковая способность потому не существует и не может существовать изолированно, что входит неотъемлемой частью в способность речевую.

Принадлежа психике человека, речевая способность является ее функцией, которая насквозь пронизана всеми существующими психическими процессами, как когнитивными, так и эмоциональными (названными Л. М. Веккером «сквозными»), которые не только формируют эту способность, но и составляют ее неотъемлемые компоненты.

Возвращаясь еще раз очень коротко к вопросу о природе языковой, а теперь и шире – речевой способности, и как бы подытоживая его, хотелось бы сказать следующее. Абсолютно согласившись с мыслью Л. С. Выготскго о том, что речь – это по сути социальное явление, надо отметить и то, что и сам человек по сути своей социален (вопреки сказке Р. Киплинга, реальные «маугли» не выживали вне человеческого социума, а в очень редких случаях, будучи возвращены в него из «животного» состояния, гибли, не сумев приспособиться уже к непривычной среде; пленники, помещенные в одиночные камеры, теряли рассудок, лишившись человеческого общения). Тем не менее, нельзя отрицать, что человек – это явление не только социальное, но и биологическое, развитие которого в немалой степени предопределено и его генами. Именно поэтому принадлежащая человеку речь, и основа основ речи – языковая и речевая способности, будучи, несомненно, социальными по характеру, не могут не обладать и биолого-генетическим началом.

Таким образом, речевую способность, которая шире языковой и в составе которой языковая способность существует, можно определить следующим образом. *Это психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, но формируемая и развиваемая социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека; функция, обеспечивающая возможность человеческой психике отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в особые внутренние речевые коды. Эти коды включают не только отраженную систему языка со всеми ее*

элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и которые приводят эту систему в действие, заставляют работать, делают ее живой и активной. Коротко говоря, *речевая способность обеспечивает человеку овладение и владение речью.*

При обучении человека владеть речью, речевую способность и в ее составе языковую способность (а речевая способность, в свою очередь, является первоосновой сложного психического речевого процесса), как и любую другую психическую функцию, можно и нужно развивать, к чему и призвана созданная нами обучающая система на основе ИЛПТ.

Мы так подробно остановились на феномене языковой и речевой способности потому, что именно с ним связано восприятие, понимание и порождение речи. Более того, именно развитие языковой и речевой способности, процессов речевосприятия и речепорождения мы и имеем в виду, когда говорим об обучении иноязычной речи.

Кроме того, так же, как мы ведем разговор, скорее, об обучении не иностранным языкам, а иноязычной речи (обоснованию данного положения уже было уделено немало строк), в дальнейшем мы будем оперировать, в основном, понятием *речевая способность*. Понятие *речевая способность* является более широким: оно не только охватывает собой и способность языковую, но и более точно объясняет механизмы овладения человеком речью, что крайне важно в приложении к практической педагогике.

Но, чтобы речевая способность развивалась в обучении по естественному принципу, это обучение, как уже отмечалось, необходимо строить по модели речевого развития в онтогенезе. Об этом мы и поговорим далее.

Глава XVII
Развитие языковой и речевой способностей при обучении через ИЛПТ

Головной мозг человека как «мультипроцессор»

Речевая способность человека теснейшим образом связана со всей его нервной деятельностью, с психофизиологией, поэтому описание процессов речевосприятия и речепорождения мы будем вести под психофизиологическим углом, тем более что и восприятие, и воспроизведение речи, а соответственно, развитие как понимания речи, так и речи моторной, подвержено действию схожих механизмов и имеет те же закономерности.

Чтобы представить, с чего начинается развитие речевой способности и процессов речевосприятия и речепорождения, проще всего, пожалуй, будет вновь обратиться к грубым, но достаточно адекватным техническим аналогиям. Для этого мы предлагаем сравнить головной мозг новорожденного ребенка с абсолютно новым компьютером, который имеет чистое и свободное от информации внутреннее устройство, но который способен и готов к работе – его лишь нужно постепенно этой информацией заполнить.

Возвращаясь к головному мозгу новорожденного ребенка, можно сказать, что, хотя он тоже еще практически чист и свободен от информации, биологически и генетически он уже готов и способен к работе – это то, что можно назвать биологической и генетической «закладкой» речевой способности.

Ячейки памяти компьютера, по аналогии с нейронами головного мозга, загружаясь все большим и большим количеством информации, станут с течением времени обрастать все увеличивающейся и разрастающейся сетью внутренних связей-кодов, необходимых для работы на определенном языке.

То же самое станет происходить и с нашим ребенком: получая все больше информации из окружающей среды, в процессе предметной деятельности, общения и обучения психофизиологический аппарат ребенка станет вырабатывать все большее количество внутренних нейронных связей, так называемых речевых кодов, которые обеспечат ему овладение и владение языком – речевая способность под влиянием социума будет формироваться, развиваться и действовать.

Но компьютер, уже прекрасно работающий на одном языке, способен к функционированию и на другом языке. Не стоит много говорить о том, что к этому способен и подросший ребенок, и даже взрослый уже человек. (Мы оставим в стороне проблему билингвизма: дети способны и к одновременному овладению

двумя и даже несколькими языками.)

Первый способ научить компьютер работать на другом языке – это ввести конкретные переводческие программы, и компьютер сможет по формальным моделям переводить с одного языка на другой.

В педагогической практике подобное обучение людей называется грамматико-переводным – когда по формальным лингвистическим схемам строится и заучивается система языка, и на основе этих данных путем перевода, иногда очень быстрого и адекватного, осуществляется речевая деятельность.

Однако можно и полностью перепрограммировать всю языковую систему компьютера, введя новые сложные языковые коды, переведя новый внешний язык в язык внутренний машинный, при этом способность компьютера пользоваться прежним языком сохранится.

Здесь мы подошли к тому способу обучения, которому посвящена данная работа – нам таким же образом нужно перепрограммировать психофизиологический аппарат человека, чтобы он, расширив речевую способность, вырабатывал новые нейронные связи – речевые коды с целью сделать речевую деятельность человека на новом языке очень близкой к естественной.

Мы привели данные аналогии для того, чтобы, пусть очень и очень приблизительно, но зато наглядно продемонстрировать основной принцип овладения человеком языком и различные возможности его обучения другому языку, в котором нас интересует именно второй, глубинный, способ полного внутреннего психофизиологического перепрограммирования, ответственного за процессы восприятия и порождения речи. Это перепрограммирование пойдет социальным путем, через специально направленное обучение, но оно будет успешным лишь в том случае, если затронет и разовьет все необходимые психофизиологические и психические функции обучаемого.

В связи с вышеизложенным интересны наблюдения и идеи Н. И. Жинкина, который, рассматривая начальные этапы детского речеформирования, исходил из того предположения, что «мозг ребенка (аналогично описанному нами выше компьютеру. – И. Р.) представляет собой «систему, способную к научению», но еще не обладающую никакими содержательными связями» [136, с. 323]. «Ребенок не понимает речи и не говорит, но может усвоить то и другое», поскольку его анатомо-физиологический аппарат с внутренними психофизиологическими механизмами готов к этому (имеется биолого-генетическая закладка речевой способности. – И. Р.) [136, с. 323–324].

Мозг взрослого человека, несмотря на то, что он оброс уже целой сетью нейронных содержательных связей, имеющих отношение к одному языку, способен тем не менее вырабатывать и сводить в систему огромное количество новых связей, имеющих отношение к другому языку. И если их выработка пойдет естественным и эффективным путем, то обе эти системы (или даже несколько систем) нейронных связей смогут существовать в мозгу и психике человека не перемешиваясь и не в режиме интерференции, а параллельно и независимо.

Таким образом, *развитие и формирование языковой и речевой способностей представляет собой процесс наращивания, разветвления и укрепления сети нейронных связей головного мозга, ответственных за восприятие, понимание и производство речи.*

Эти связи образуются в результате многократного и многофакторного воздействия внешних раздражителей (речевых и сопутствующих сигналов) на органы чувств и через них – на систему анализаторов: сложный нервный аппарат, включающий в себя механизмы от первичных рецепторов до корковых зон головного мозга и осуществляющий функцию анализа и синтеза раздражителей (*восприятие речи*); причем для выработки нервных связей, ответственных за *распознавание речи*, такое воздействие должно быть повторяющимся. Образование связей совершается также в результате неоднократной отработки воспроизведения речевых сигналов (*порождение речи*). Однако не столько частота воздействий, сколько богатство и разнообразие стимулов, которые И. П. Павлов называл «многообъемлющими раздражителями» [305, с. 337], подкрепление их яркими эмоциями, являются решающими при выработке большого количества необходимых для восприятия и порождения речи нейронных связей, иногда называемых условными. Например, можно множество раз услышать название экзотического фрукта, но так и не запомнить его. Однако, слыша поначалу ничего не говорящее название, стоит только раз увидеть этот плод, взять в руки, понюхать и вкусить его, получив при этом положительные эмоции, т. е. одновременно с лингвистическим сигналом впитать в себя подкрепляющие его стимулы, и название фрукта прочно укоренится в вашей памяти.

(Надо сказать, что, принимая языковой код, человеческий мозг через комплекс чувственных ощущений и представлений постоянно ищет смысл в поступающей информации, поэтому образуемые им нейронные связи получили также название содержательных.)

Развитие речевой способности в комплексе «языкового» и «психического»

Развитие речевой и в ее составе языковой способности как психической функции происходит только совместно с участием и развитием всех прочих психических функций и процессов, как интеллектуальных, так и эмоциональных. Так, и восприятие, и порождение речи связано с процессами внимания, памяти, мыслительной деятельностью и зависит от большого количества побудительных, мотивационных и эмоциональных факторов.

Пользуясь приведенным выше примером с экзотическим фруктом, можно заметить, что внимание, необходимое для восприятия и запоминания слова, включилось только тогда, когда возникли потребность и интерес, вызывающие мотивацию. Все это плюс сенсорные и эмоциональные стимулы заставили, в свою очередь, работать память, причем происходило это не только на бессознательном уровне, но и на уровне осмысления и размышления. Более того, все эти процессы, как лингвистические, так и психологические, работали не только симультанно, но и интегративно, взаимно проникая друг в друга и друг друга дополняя.

Речевой сигнал не поступает в мозг человека изолированно, лишь в виде языковых знаков и кодов, он всегда сопровождается массой экстралингвистических стимулов, и в его восприятии работают сразу все органы чувств и все виды анализаторов. Фонетические, грамматические, синтаксические, лексические явления постоянно аккомпанируются целой гаммой чувственных и двигательных ощущений, в результате чего вырабатываемые нейронные связи, отвечающие за речевую способность, представляют собой не только «систему потенциальных языковых правил», но ее сплав с внутренними чувственно-двигательными кодами.

Отрыв языкового от психического при подаче речевого сигнала (что чаще всего и происходит в обучении иностранным языкам) *приводит к ломке механизмов автоматизма при речевосприятии и речепорождении.*

Возможность развития и расширения языковой способности в сторону формирования в ней иноязычной кодовой системы, функционирующей параллельно с системой кодов на родном языке и в режиме «автопилота», обеспечивается именно тем, что она создается как бы заново, вместе с новыми психическими стимулами и знаками (чувственными, двигательными,

эмоциональными и пр.), и закрепляется в психике человека именно при их помощи. Можно прикоснуться только к одному звену этой сложной системы, и в действие придет весь ее механизм (так, лишь тонкий намек на запах может вызвать в памяти название цветка или упомянутого выше экзотического фрукта, а забытая мелодия – целую гирлянду поэтических строк).

Более того, как доказано рядом психолингвистических экспериментов, каждое слово имеет больший или меньший круг связанных с ним других слов, называемый ассоциативным полем, поэтому при возникновении в памяти одного слова, оно может, при необходимости, потянуть за собой на свет огромную словесную цепочку. Весь комплекс упражнений и психотехник ИЛПТ, целью которого является обучить человека иноязычной речи практически как родной, направлен на выработку в аппарате его головного мозга целой системы таких взаимопроникающих, полифункциональных (языковых и сопутствующих им) речевых кодов и ассоциативных полей.

При так называемом традиционном обучении иностранным языкам также вырабатываются определенные условные связи, но они вырабатываются в результате волевых, логических, целенаправленных действий по заучиванию правил языковой системы и остаются в аппарате головного мозга в виде отражения формальных схем и операций. Такие связи так и закрепляются в форме грамматико-переводных действий и не обеспечивают ни автоматического восприятия иноязычной речи, ни такого же автоматического ее воспроизведения.

Да, способные к иностранным языкам люди или студенты «языковых» вузов в силу работоспособности и большого количества занятий все же осиливают иностранный язык, обучаясь ему как знаковой системе, но, тем не менее, пользоваться этим языком из-за искусственно привитых правил им бывает довольно трудно: чтобы активизировать язык и привести его в действующую форму, они нуждаются в так называемом «погружении», то есть в тех же психологических условиях, в которых вступают в действие психические механизмы речи. Остальные же люди при таком обучении чаще всего терпят неудачу.

Это происходит потому, что уже упомянутые психические факторы, делающие языковую систему живой и приводящие ее в действие, либо не учитываются, либо игнорируются, что ведет к неизбежному отрыву языкового от психического и, соответственно, к ломке механизмов автоматизма при восприятии и воспроизведении языковых знаков.

Речь – это понятие «синтетическое», оно соединяет в себе не

только собственно языковые элементы, но и обязательно движущие их психические силы. При формировании в речевой способности новообразования – иноязычной кодовой системы – опора только на логические связи приводит к одностороннему функционированию этой системы, ее ущербности и малоподвижности. Такое языковое новообразование способно работать лишь в режиме переключения одних языковых кодов на другие и только с включением логических компонентов мышления, поскольку формировались эти коды без необходимых для их автоматизации психических драйвов.

Чтобы объяснить причину этого явления и посмотреть на него в несколько ином ракурсе, можно проанализировать данный феномен с точки зрения учения И. П. Павлова о «двух сигнальных системах действительности». И. П. Павлов полагал, что основной задачей головного мозга человека является восприятие и переработка сигналов, поступающих из окружающей среды. Отражение в мозге внешней действительности в виде непосредственных ощущений – «первых сигналов», которые являются общими и у человека, и у животных, И. П. Павлов назвал «первой сигнальной системой действительности». Данное положение было прекрасно проиллюстрировано М. М. Кольцовой: «Вы любуетесь формой и красками цветка, чувствуете его аромат, т. е. получаете непосредственные ощущения, первые сигналы действительности. Вы почувствовали запах розы или лимона, и у вас сейчас же возникло представление о самом цветке и плоде – это следы непосредственных ощущений (вернее, их комплексов). Однако у человека все явления действительности отражаются в мозге не только в форме ощущений, представлений и впечатлений, но и в форме условных знаков – слов» [194, с. 27–28]. «Слово составило вторую нашу (человеческую. – И. Р.) сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов», – объяснял И. П. Павлов [305, с. 568].

Слово получилось в результате и с целью обобщения множества непосредственных раздражителей, как бы суммировав и синтезировав в себе все те ощущения, впечатления и представления, которые маленький человечек приобрел от знакомства с действительностью. Так, ребенок видит домашнюю кошку, гладит ее мягкую шерстку, слышит мяуканье и даже чувствует боль от ее коготков, и название этого животного, которое сообщает ему мама, перестает быть для ребенка просто пустым звуком, а воплощает в себе все полученные от зверька ощущения и впечатления. Затем он видит похожих кошек у соседей, на улице, по телевизору и на картинках в книжке и переносит слово «кошка» на новые объекты – слово приобретает

обобщающее значение и становится понятием. Когда ребенок вновь слышит слово «кошка», в его психике оживают следы ранее пережитых ощущений и впечатлений, поэтому уже само отвлеченное слово, саккумулировавшее в себе весь сенсорно-чувственный, моторный и эмоциональный опыт, полученный ребенком во время его восприятия, становится мощным раздражителем для перцептивной системы – таким образом, слово становится «сигналом сигналов». И наоборот, даже один из непосредственных раздражителей, сопутствовавших слову при его восприятии, может вызвать в памяти само это слово.

При обучении иноязычной речи формальным путем, с использованием только второй сигнальной системы, человек лишается как бы первоосновы речи, тех дополнительных, сопутствующих слову раздражителей, которые на подсознательном уровне делают языковую систему живой и гибкой.

Да, в силу того, что вторая сигнальная система на родном языке бывает у взрослого человека уже хорошо развита, его обучение иноязычной речи по модели онтогенеза, т. е. с включением первой сигнальной системы, может происходить в очень сжатые сроки, т. к. этап обобщения речевых сигналов в данном случае оказывается как бы пропущенным: если человек на родном языке уже знает значение слова «кошка», он поймет это и на иностранном языке. Другое дело, что сопутствующие сигналы помогут взрослому человеку в нужный момент оживить, активизировать необходимое слово, заставить его возникнуть в памяти и произноситься автоматически. Именно поэтому в обучении иноязычной речи взрослых людей за строгими и, казалось бы, логичными схемами языковой системы так важно не забывать о том, что было в начале, а именно ощущения, эмоции, чувства и чувственные образы внешнего мира.

От довольно схематически очерченных здесь принципов развития языковой и речевой способности (еще раз подчеркнем, что одной способности без другой просто не существует) мы перейдем к более детальному рассмотрению вопросов, связанных с постижением человеком речи.

Восприятие и понимание речи

Развитие и формирование речевой способности как ребенка, так и взрослого, овладение человеком речью, если обучение ей строится на онтогенетических началах, начинается с процессов речевого восприятия и распознавания речевых сигналов. Разобраться в основных положениях работы этих процессов важно потому, что их механизмы задействованы в понимании чужой речи – самого главного этапа в овладении речью иноязычной.

Говоря о *восприятии речи*, нужно отметить, что иногда различают его психофизиологическую и психолингвистическую трактовки. Так, в психофизиологии этим термином обозначают «процессы обработки речевого сигнала, включающие первичный слуховой анализ, выделение акустических признаков, фонетическую интерпретацию. В качестве результата фонетической интерпретации рассматривается создание моторного (артикуляторного) образа услышанного сигнала» [238, с. 86]. В психолингвистике и психологии речи данный термин обозначает «систему процессов информационной переработки текста, опосредующих его понимание» [238, с. 87].

Поскольку наша работа междисциплинарна и в понятие психолингвистики нами включается и психология речи, и психофизиология, то и наше понимание восприятия речи является широким – оно интегрирует в себе оба описанных выше подхода к указанному явлению. Более того, мы не отделяем речевое восприятие от восприятия общего, ибо считаем первое составной и органической частью общей психической функции. Мы расширяем и само понятие речевого восприятия, выводя его за рамки отражения и осознания сугубо лингвистических явлений, ибо оно есть психический и психофизиологический процесс и не может функционировать в отрыве от нервной системы и психики человека, принимающих и перерабатывающих информацию внешнего мира во всей ее полноте. Как мы уже говорили, вместе с языковыми сигналами в мозг человека попадают сигналы сопутствующие, без которых восприятие и распознание первых было бы не только затруднено, но и невозможно.

Восприятие, которое в зависимости от используемых анализаторов может быть слуховым, зрительным, осязательным, обонятельным и вкусовым (это так называемые модальности восприятия), представляет собой отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. И хотя на первый взгляд может показаться, что как ребенок, делающий

первые шаги в освоении родной речи, так и взрослый человек, который начинает обучаться речи иноязычной исключительно на слух, пользуются лишь слуховым анализатором, на самом деле это далеко не так. В усвоении человеком речи всегда, с самых первых мгновений, бывают задействованы все виды имеющихся анализаторов, поэтому восприятие речи можно назвать полимодальным.

Нам очень нравится выражение «привиться с молоком матери», потому что оно очень образно и точно отражает суть постижения человеком речи – язык приходит к ребенку через органы чувств, которые у маленького человечка сильно обострены. Они очень чутко улавливают не только собственно речевые сигналы, но и любые сопутствующие раздражители: ведь только таким образом поначалу осуществляется у ребенка связь с миром. Так, мать подходит к малышу, ласково говоря: «Это мама!». И вместе с этим созвучием в душу ребенка проникает свет ее улыбки, запах и вкус молока, нежность прикосновения рук, тепло груди. Органы чувств тонко реагируют на малейшие изменения интонации и тембра голоса, выражения глаз, мимики, жестов – всего того, что сопровождает звучащую речь, и после первичной обработки посылают эту сложную информацию в мозг. Попадая через органы чувств в святая святых – в мозг человека, отражаясь и закрепляясь там в виде нейронных связей, эти, казалось бы, неречевые сигналы, являются речевыми в том смысле, что пронизывая речь тысячей ярких страхующих нитей, помогают ей прижиться в сознании и подсознании человека. Многократно услышав слово «мама», связанное с целым комплексом сложных ощущений, малыш будет скоро не только в состоянии распознавать его, но и со временем произносить.

Поэтому, обучая и взрослых людей, так важно не забывать вместе с развитием речи развивать в них как чувствительность анализаторов, раскрывая и расширяя все возможные сенсорные каналы, по которым поступает информация, так и сами угасшие порой чувства.

Именно по этому пути следует идти и во время коррекции различных искажений восприятия (напомним, что в нашем тренинге обе эти задачи – обучения и психокоррекции, решаются одновременно).

Ведя разговор о речевом восприятии, нужно заметить, что, как и всякое восприятие, оно *константно*, т. е. проявляется в независимости образа от физических условий восприятия. Так, говоря о слуховом восприятии, мы непременно узнаем фразы «Здравствуйте!» и «До свидания!», независимо от того, кто их произнес – мужчина, женщина или ребенок и каким по тембру

голосом. Мы постоянно будем узнавать, например, мелодию «Подмосковные вечера», независимо от того, исполняется она симфоническим оркестром, оркестром русских народных инструментов или просто на фортепиано, саксофоне или гитаре. Аналогично этому, как дети, так и взрослые, очень чутко воспримут интонации радости, восторга или гнева, независимо от того, кому они принадлежат. Попутно напомним, что восприятие, распознавание и воспроизведение речевого сигнала всегда начинается с просодических средств, т. е. с ритмико-интонационного рисунка. А поскольку слуховое восприятие, а одновременно с ним внимание и слуховая память, изначально опираются на мелодические и ритмические компоненты звукового сигнала, то бывает целесообразно при обучении речи оформлять звучащие тексты не только интонационно, но и музыкально (о чем под несколько иным углом уже говорилось ранее).

Восприятие всегда *целостно*, т. е. образ воспринимается как устойчивое системное целое. Принцип целостности восприятия восходит к гештальт-психологии, в рамках которой была выдвинута и экспериментально обоснована идея целостности образа и не сводимости его свойств к сумме свойств составных элементов. Предметы и явления окружающего мира воспринимаются нашими чувствами не в виде отдельных объектов, а интегрируются в целостные образы. Так, услышав фразу, мы воспринимаем ее целостно, синтетически, а не как сумму отдельных слов, слово также воспринимается единым смысловым целым, а не совокупностью конкретных звуков. Именно поэтому при обучении целесообразно предъявлять речевой материал не в аналитической, а в синтетической форме – фразами и целыми текстами. Разложение текстов, фраз и слов на отдельные составляющие связано с последующими операциями головного мозга.

Понимание речи возникает тогда, когда начинает происходить различение воспринимаемых речевых единиц (фраз, слов) и их распознавание (узнавание). Механизмы этого процесса основываются на том, что кора головного мозга вырабатывает нервные связи, с помощью которых разнообразные звуковые образы (акустические речевые сигналы) оказываются связанными при восприятии в определенные блоки: слова – в сверхфразовые единства, фразы и особые ритмические группы (синтагмы), звукосочетания – в слова. Дело в том, что, например, во фразах слова располагаются не хаотически, а следуют друг за другом в определенном порядке. То же самое происходит и со звуками в словах. Это приводит к установлению между ними особых

стереотипных связей (каждая фраза – стереотип сочетаний слов, каждое слово – стереотип звукосочетаний), которые в процессе восприятия находят свое отражение в выработке соответствующих связей в коре головного мозга. Более того, возникает и закрепляется целая система таких нервных связей, благодаря которой звуковые образы воспринимаются и узнаются не разрозненно, а целостно, связанными во фразы и слова.

Так же, как ребенок сначала начинает понимать не отдельные слова, а целые фразы (причем и «фраза, – по словам М. М. Кольцовой, – воспринимается не сама по себе, а лишь как часть какого-то еще более общего воздействия на нервную систему» [194, с. 39]) и только потом становится способен производить операции вычленения более мелких речевых единиц из более крупных, так и понимание иноязычной речи взрослым человеком начинается на уровне целых фраз, и только лишь после этого наступает этап разложения их на составные элементы. Более того, на начальных этапах обучения звучащие фразы воспринимаются и распознаются слитно, как единое смысловое целое, как одно большое «слово» (например, англ. How-do-you-do «здравствуйте», How-are-you «как поживаете», Don't-mention-it «пожалуйста»). Однако при помощи все тех же установившихся нервных связей, фразы эти, так же, как и слова, способны в дальнейшем разлагаться на речевые единицы, особенно при включении мыслительных операций.

Далее (и мы частично говорили об этом выше), для того, чтобы как ребенок, так и взрослый научились воспринимать, понимать и вслед за этим воспроизводить речь быстрее и лучше, необходимо, чтобы слышимые звуковые образы связывались при восприятии с целым комплексом ощущений, движений и эмоциональных переживаний, получаемым от объекта или предмета, этим словом обозначаемым. Так, например, фразу «Дождик!» (а это именно фраза, ибо в отличие от слова она предикативна, а предикативность ее выражена просодическими средствами) ребенок воспримет, поймет, запомнит и распознает в следующий раз лучше, если он намочит под дождиком ручки, почувствует запах этого дождя, услышит его шум, увидит водяные струи и даже попробует их на вкус. Воспоминания будут еще более яркими и крепкими, если при знакомстве с дождиком он будет чувствовать радость и ощущать иные положительные эмоции. Именно по этому принципу раскрытия всех сенсорных каналов человека и настройке его эмоциональной сферы построены многие упражнения ИЛПТ.

Даже абстрактные, а не только конкретные понятия можно предъявлять для восприятия не исключительно на слух, а

включая, задействуя и развивая другие, важные для речеобразования, сенсорные анализаторы. Так, восприятие и воспроизведение названий времен года, устное описание погоды и природных явлений может сопровождаться показом репродукций прекрасных картин из Третьяковской галереи (И. И. Левитана «Золотая осень», И. И. Шишкина «Утро в сосновом лесу», А. К. Саврасова «Грачи прилетели» и др.). При этом хорошо использовать звучание красивой музыки, например, «Времен года» П. И. Чайковского или этюдов Ф. Шопена, а может быть предложено и иное, стимулирующее слух и эмоции, звуковое оформление – в виде пенья птиц, журчанья ручьев, раскатов грома и шума дождя. Можно наполнить аудиторию запахом трав, цветов или моря. А еще лучше будет включить при этом у учащихся двигательные функции и изобразить пантомимой катанье на лыжах с гор, купание в реке, сбор грибов и ягод в лесу. Мы уже отмечали, что, как совершенно верно пишет М. М. Кольцова, «именно в двигательной области объединяются нервные импульсы со всех органов чувств» [194, с. 64] – в этом проявляется активность восприятия. Как считал И. М. Сеченов, мышечное чувство примешивается ко всем ощущениям, усиливает их и помогает связать в единое целое. Именно поэтому движение, действие с предметами и активность человека в тренинге и игре способствует развитию речи как ребенка, так и взрослого.

Восприятие и дальнейшая работа всех психических процессов всегда сопряжены с работой мышечной системы человека. В этой связи И. М. Сеченов говорил о «мышечных чувствах», т. е. ощущениях, которые поступают в человеческий мозг от движений работающих мышц и которые несут в себе разнообразную информацию о воспринимаемых объектах и явлениях. При восприятии речи это относится как к внутренней работе так называемых слуховых и речевых мышц, которые, получая речевой сигнал, реагируют на него внутренними незаметными глазу движениями, посылая эти двигательные импульсы в мозг и закрепляя там воспринимаемую информацию, так и к внешней работе всех мышц тела. Если мы услышим звук, то мы не только, как правило, повернем по направлению к нему голову. В барабанной перепонке и тонкой мембране внутреннего уха возникнут легкие колебания, которые передадут информативные раздражения на слуховой нерв, в мышцах нашей гортани незаметно произойдет настройка на силу, тональность, мелодику, ритм, тембр звукового раздражителя; речепроизводительные органы начнут невидимую деятельность по артикуляторной обработке акустического сигнала, подготавливаясь к работе по его воспроизведению. Собственно говоря, еще только

воспринимая сигнал, обрабатывая его и выискивая в нем смысл, мозг, который функционирует как мультипроцессор и всегда настроен на продукт, уже готовится к воспроизведению этого сигнала.

М. М. Кольцова, анализируя работы И. М. Сеченова, отмечает, что И. М. Сеченов считал мышечное чувство не только обязательной составляющей любого ощущения, но и его доминантой. «Изучая биоэлектрическую активность мозга, – пишет она, – ученые установили, что любое воздействие – зрительное, звуковое, осязательное – обязательно вызовет повышение возбудимости двигательной области головного мозга» [194, с. 63]. Поэтому когда человек слышит звук, видит и трогает предмет, получает иные осязательные ощущения, «в его мозгу вспыхивает целая мозаика возбужденных очагов» [194, с. 63], необходимых для выработки условных связей, при этом нервные импульсы со всех органов чувств объединяются и усиливаются именно в двигательной проекционной области [194, с. 63].

Восприятие, память и прочие познавательные процессы работают лучше, если при восприятии явлений, в нашем случае речевых, человек совершает различные манипуляции. Так, ребенку, объясняя название предмета, обязательно нужно дать этот предмет посмотреть, потрогать или поиграть с ним. При этом очень важно создать ситуацию положительного аффекта. И. М. Сеченов приводит очень яркий пример чувственно-двигательного восприятия и познания речи ребенком, использованный в качестве иллюстрации в книге М. М. Кольцовой [194, с. 52]. «Вот, говорит он, маленький ребенок видит елку, трогает ее, колется иголками, чувствует смолистый запах – и весь этот комплекс ощущений связывается со словом «елка» (Цитируется по М. М. Кольцовой [194, с. 52].)

То же самое – и при обучении взрослых людей. Вспомним пример с экзотическим фруктом, когда, воспринимая, запоминая и воспроизводя его название, человек опирается на сопровождающий слово чувственно-двигательный комплекс сигналов.

Наши чувства – это, действительно, ворота в мозг. И восприятие никогда не работает в одиночку. *Воспринимая, человеческий мозг одновременно настраивает внимание, раскладывает информацию по кладовым памяти, подключает мышление, активизирует воображение.* Поэтому если при подаче языкового материала при помощи специальных упражнений развивать у человека все модальности ощущений и восприятия: визуальные, акустические (слуховые), мышечные (двигательные), тактильные, обонятельные и даже вкусовые (что и происходит в

ИЛПТ), – то при этом непременно разовьется и его память – человеку будет легко не только воспринимать и обрабатывать, но и запоминать этот языковой материал, мысленно преобразуя его в яркие визуальные образы, сопровождаемые цветом, звуком, запахом, тактильными ощущениями и соответствующими эмоциями. Такие образы, в создании которых участвуют все наши чувства, с органично вплетенным в эти образы языковым материалом, надолго сохранятся в сознании и подсознании человека. Даже уйдя в подсознание или в пассивные слои памяти, эти образы с сопровождаемыми их языковыми символами, могут легко выйти на свет из тени забвения, достаточно будет услышать знакомый звук, увидеть знакомый силуэт или движение, почувствовать знакомый запах, вызвать знакомые ощущения, воскресить забытые эмоции.

Порождение моторной речи

Для формирования и развития *моторной речи*, т. е. воспроизведения звучащей речи, необходима постоянная тренировка всех речепроизводящих органов. Как мы уже говорили, еще на стадии восприятия речевой аппарат человека начинает готовиться к воспроизведению речи, реагируя на звук соответствующими незаметными глазу движениями губ, языка, гортани и пр. При этом голосовые реакции как ребенка при овладении им родной речью, так и взрослого при постижении речи иноязычной начинают формироваться быстрее и лучше, если тренировка артикуляций происходит в обстановке общения и человек видит глазами артикуляторные движения, мимику и жесты другого человека. Поскольку между звуковой артикуляцией, мимикой и жестами есть прямая связь, о чем писал еще И. М. Сеченов, то правильные артикуляции вырабатываются скорее, если человек копирует не только саму артикуляцию, но и сопровождаемую ее мимику, причем на первых порах очень помогает и движение рук. Таким образом, между произносимым звуком и артикуляторной мимикой и жестами возникают особо прочные и точные связи (этот принцип, в частности, заложен в основу как самой речи глухонемых, так и ее обучения). Эти звуко-мимические связи важны и при производстве речи, и при ее восприятии; они продолжают работать даже тогда, когда общение происходит дистантным способом, например, по телефону. Более того, в случае отсутствия личного контакта с собеседником, прослушивания речевых аудиозаписей, они облегчают восприятие речи. Поэтому для обучения моторной речи непосредственное, лицом к лицу, общение является очень важным. При этом голосовые реакции становятся выразительными и стойкими, если общение происходит на радостной, эмоционально насыщенной ноте.

Кроме того, для развития правильных артикуляций и порождения звучащей речи необходима тренировка не только артикуляторного аппарата, но и всех речепроизводящих органов, начиная от движения мышц брюшного пресса, рук и даже всего тела и кончая тренировкой корковых зон головного мозга через его психические функции – таким образом вырабатываются необходимые для речепроизводства психомоторные связи. Поэтому в программу обучения речи, особенно при формировании произносительных навыков, обязательно нужно включать «психомоторные» упражнения, сопровождаемые положительными эмоциями. Так, бывает очень полезно громко и

весело, даже утрируя артикуляцию, распевать песни, сопровождая слова подходящими движениями рук и всего тела и отбивая ритм речи ногами, в форме танцевальных движений. Можно, набив рот конфетами, растянув улыбку почти до ушей и отчаянно жестикулируя, тренироваться в чтении стихов. При этом для выработки более отчетливых артикуляций можно включить запись шума моря или грозы и, представив себя на берегу океана, пытаться его перекричать. Полезно тренироваться в произнесении фраз громким шепотом или скороговоркой, на задержке или расслаблении дыхания, посылать голос в полет, заменяя громкость протяжностью звучания гласных, не забывая при этом сопровождать речь мимикой, жестами и движением.

Так же, как и при восприятии речи, для выработки и закрепления большого и богатого числа условных связей, необходимых для производства речи, ее произнесение должно сопровождаться целым комплексом сенсорно-чувственно-двигательных ощущений, происходить на фоне радостных эмоций и возникать из собственных потребностей и желаний человека, хотя и последнее (при помощи искусно создаваемой педагогом мотивации) можно регулировать. Таким образом, *в развитии моторной речи действуют те же закономерности, что и в восприятии, распознавании и понимании речи.* Все эти принципы развития моторной речи нашли свое отражение в создании психотехник ИЛПТ.

Овладение грамматикой

Хотя мы уже затрагивали проблему о том, как взрослый человек, обучаясь иноязычной речи при помощи ИЛПТ, овладевает языковой системой, мы бы хотели ответить на довольно часто возникающий и интересующий многих вопрос о том, как же происходит освоение грамматики.

Дело в том, что освоение грамматической и всей языковой системы в целом: фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса при таком обучении проводится по модели развития речи в онтогенезе – через развитие языковой способности (наращивания содержательных нейронных связей) – и потому подвержено действию все тех же вышеописанных закономерностей. Лингвистическая информация всех уровней, и грамматическая в частности, инкорпорирована в речевую и закрепляется в головном мозге человека при помощи сопутствующих экстралингвистических сигналов, которые помогают не только ее переработке, но и воспроизведению. Таким образом, можно сказать, что языковая система, и в частности грамматика иностранного языка, является «самопорождающейся».

Мы уже цитировали А. М. Шахнаровича, который по следам Л. С. Выготского утверждает, что «всякий фрагмент языкового материала содержит в себе, как живая клеточка, все основные свойства, присущие языку в целом» и что именно поэтому ребенок выводит из этого ограниченного материала целую языковую систему. [490, с. 29]. То же самое, практически, происходит и со взрослым человеком при обучении через ИЛПТ. При восприятии речи в психике как ребенка, так и взрослого – в их языковой способности – формируются особо устойчивые нейронные связи, имеющие отношение собственно к языку, которые А. М. Шахнарович называет потенциальными языковыми эталонами (однако еще раз добавим, что они всегда аккомпанируются паралингвистическими кодами).

Как представляется А. М. Шахнаровичу (и мы с этим согласны), в языковой способности человека имеется несколько систем таких эталонов: «система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятие корней полнозначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и пр.» [490, с. 34]. В процессе переработки вновь поступающего языкового материала, головной мозг человека как бы сличает этот материал с уже имеющимися и закрепленными в нем в виде нейронных

связей грамматическими эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы.

При этом данный познавательный процесс подвергается общим психологическим законам работы всех познавательных процессов, независимо от их характера. Такими законами и их последовательными стадиями являются: целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установления их взаимоотношений с основными частями [490, с. 29]. Таким образом, например, выводится грамматическая система языка.

При обучении через ИЛПТ очень хорошо видно, что поначалу, скажем, английская речь взрослого человека, как и родная речь ребенка, имеет «телеграфный стиль» – человек пользуется лишь основными частями речи, часто выпуская связочные глаголы, глагольные и именные окончания, артикли, однако со временем (в нашем обучении очень небольшим) все становится на свое место.

При этом замечено, что в процессировании грамматической информации принимает участие как сознание, так и подсознание. Человек может сознательно выводить систему спряжения связочного глагола «to be», пользуясь речевым текстом, где представлены образцы всех форм этого глагола, например: «*I am* a sailor. *You are* a tailor. *He is* a scout. *It is* a trout (Я (есть) моряк. Ты – портниха. Он – скаут. А это – форель. – Шуточная считалочка); при этом очень важны эмоциональные и мотивационные моменты. А может почти бессознательно получать информацию, которая затем перерабатывается как бы сама, если переключить внимание человека на экстралингвистические факторы. Так, эту считалочку можно произносить, изображая все имеющиеся в ней персонажи пантомимой под музыку, и при этом память, опираясь на психомоторику и эмоциональные стимулы, зафиксирует не только лексику, но и правильные грамматические формы глагола, которые впоследствии сами будут «выскакивать на кончик языка» в нужный момент. Для этого важно создать в речевой способности человека систему потенциальных языковых правил с непременно входящими в нее чувственно-сенсорно-двигательными кодами, которые сделают эту систему устойчивой, гибкой и автоматической.

Причем верно и то, что переработка информации как на бессознательном, так и на сознательном уровне у взрослых людей при их обучении иностранному языку, в силу развитости их психических процессов и уже имеющейся сформированной

системы родного языка, проходит практически одновременно. Тем не менее, чем больше помощи будет оказано именно бессознательной сфере, тем легче новая языковая система станет формироваться, тем гибче и автоматизированнее она окажется.

Глава XVIII
Развитие психических процессов в ИЛПТ: ощущения и восприятие

О «взаимопроникающем» характере психических процессов

Наше обучение иноязычной речи исходило из того факта, что формирование речи зависит от развития всех без исключения психических процессов, как когнитивных, так и эмоциональных, причем эти процессы являются не только *взаимопроникающими*, или, по терминологии Л. М. Веккера, *«сквозными»*, но и – непременными речевыми составляющими.

«Речь, – писал Л. М. Веккер, – занимая особое положение среди сквозных психических процессов, все же, как и память, воображение и внимание, принадлежит к их числу и тем самым связана со всеми остальными психическими явлениями» [80, с. 606]. Л. М. Веккер указывал, что обычно речь сопрягают лишь с мышлением, хотя это должно быть не так. «Речь фактически оказывается теснейшим образом связанной вовсе не только с мыслительными процессами, с второсигнальным уровнем человеческой психики. В такой же мере она охватывает всю психику человека, осуществляя в ней структурообразующую и интегративную функцию» [80, с. 607].

Поэтому для правильного формирования речи необходимо развитие всех сопутствующих ей психических процессов. Известно, например, что чем больше развивают познавательную и эмоциональную сферу ребенка в детстве, тем более интеллектуальной, образной и лингвистически правильной становится его речь.

Чтобы активно овладеть иноязычной речью, также требуется тренировка и развитие всего комплекса психических процессов (с непременным учетом закономерностей их функционирования). Так как все психические процессы, и речь в том числе, работают в тесном взаимодействии, в большинстве случаев даже отделить один процесс от другого бывает сложно. И внимание, и восприятие, и память, и мышление, и воображение, и эмоции являются не просто «попутчиками» речи: глубоко проникая в речь, они становятся ее неотъемлемыми компонентами.

Так, например, внимание входит в процесс речевого восприятия, настраивая одновременно память и мышление, которые, с одной стороны, существуют преимущественно в речевых образах и символах, а с другой стороны, сами являются частью речевого процесса: без памяти и мышления невозможно ни понимание, ни продуцирование речи.

Тренировка психических процессов приобретает особо

важную роль в ходе взросления человека и особенно в его пожилые годы: со временем наши познавательные механизмы неизбежно начинают покрываться возрастным «налетом ржавчины». Совершенно необходимой она становится тогда, когда взрослый человек приступает к не совсем привычному для себя делу. Так, например, у врача может быть прекрасно развита профессиональная память, и он без труда вспомнит названия всех необходимых больному лекарств, в том числе импортных – на иностранном языке. Однако когда дело касается, скажем, бытового применения иностранного языка, то память ему вдруг начинает изменять. Если в привычном виде деятельности этот врач свою память постоянно тренирует, то при иных обстоятельствах его интеллектуальные мышцы могут оказаться абсолютно неразвитыми и их требуется основательно «накачать».

Как правило, овладевать иноязычной речью взрослому человеку приходится в сжатые временные сроки, которые ставит перед ним сама жизнь. В таком случае тренировка того, что поможет ему в этом непростом предприятии, становится вдвойне актуальной. Человеку необходимо развить в себе все, что поможет иноязычной речи проникнуть в его мозг и психику, стать органической составляющей его тела и разума, его мыслей и чувств, его сознания и подсознания. Постижения только лингвистической стороны речи бывает для этого недостаточно. Чтобы речь стала живой и гибкой, необходима тонкая настройка всех психических процессов, которые пронижут эту «новую», иноязычную, речь, словно живительные лучи.

Действительно, ведь только для того, чтобы понять обращенное к нам высказывание, нужно произвольно или непроизвольно настроить внимание, восприятие, мышление, память, а для того, чтобы на это высказывание ответить, нужно также вольно или невольно отыскать в памяти необходимые слова, наполнить их подходящими эмоциями, включить мыслительную логику, дать полет воображению. И совершенно неважно, происходит ли многое из перечисленного сознательно, «на автопилоте» или совсем подсознательно. Главное, что все это совершенно необходимо для общения как на родном языке, так и на языке иностранном.

Хочется заметить также, что если у человека возникает проблема, скажем, с концентрацией внимания или с работой памяти, то решать ее, скорее всего, нужно комплексно, через тренировку всех психических процессов. Особенно справедливо данное положение становится в случае овладения человеком иноязычной речью. Именно поэтому большинство упражнений в ИЛПТ имеет полифункциональный характер.

Чаще всего взрослые и особенно пожилые люди, которые приходят к нам на обучение, жалуются как раз на ослабленную память. Этих людей страшат воспоминания тех лет, когда им при изучении иностранного языка приходилось заучивать наизусть тысячи чужеродных слов и сотни грамматических правил. Но самые неприятные их воспоминания почти всегда бывают связаны с тем, как трудно эти механически заученные слова и правила чужого языка уживались с ментальностью языка родного. (И возникает вопрос: только ли память во всем этом виновата?) Людей мучат большие опасения, что вновь пройти через подобные испытания им в их возрасте будет уже не под силу. Тем не менее, на такой непростой шаг их толкает острая необходимость. И эта та воистину драгоценная – мотивационная – движущая сила, которая дает надежду на успех. Преодолевать же подобные страхи помогает психотерапия, которая является методологической основой нашего обучения иноязычной речи и в учебно-оздоровительный комплекс которой включены и тренинги по развитию памяти и других психических процессов.

Надо сказать, что многие опасения людей оказываются вовсе не беспочвенными. Простейшие тесты на проверку разных видов памяти показывают, что, например, из 10 предъявленных на слух или зрительно слов многие испытуемые бывают в состоянии запомнить и повторить сразу лишь 3–4, а по прошествии определенного времени 2–3 слова, в то время как нормой считается удержание в памяти не менее 5–7 лексических единиц. При этом слова предъявляются даже не на иностранном, а на родном языке. И запоминаются они чаще всего механически, хотя материал предоставляет возможность нарисовать себе мысленные картины и запомнить слова ассоциативным способом. Так, лексическая цепочка «*лето, вечер, море, дом, кот, стол, песня, огонь, игла, часы*» позволяет представить, например, следующее видение: *чудесный летний вечер и домик у моря; кто-то сидит у огня камина и, вышивая иглой, тихо поет песню; на столе уютно свернулся кот, а на стене мирно тикают часы.*

Картина будет более запоминающейся, если человек внесет в нее личностный элемент, например, увидит сидящим у огня камина себя самого.

Научить человека такому мнемоническому приему, как находить в материале, который нужно запомнить, ассоциативные связи и соединять их в мысленные зрительные образы – не единственная задача. Это лишь крохотный элемент из калейдоскопа тех техник, которые используются в ИЛПТ. Однако если присмотреться к этому приему поближе, можно заметить, что он затрагивает не только память в чистом виде: соединить

отдельные части в стройный зрительный образ – это задача и внимания, и мышления, и воображения.

Кроме того, описанная выше картина станет во много крат ярче и живее, если удастся наполнить ее запахами моря и смолы горящих в камине дров, тихими звуками прибоя и размеренного боя настенных часов, мягкими красками вечернего заката и ощущениями тепла и покоя, которые приносит в синеву сумерек добрый свет огня; для полноты картины можно мысленно погладить пушистую шерстку кота и ощутить ее гладкую шелковистость. А это вопрос не только воображения, но и способности воспринимать окружающий нас мир во всем богатстве и многообразии ощущений: звуковых, цветовых, обонятельных, тактильных, двигательных и т. п.

Очень надежно сохраняются в памяти странные и неожиданные образы, для чего стоит выдумать и представить себе нечто совсем фантастическое, например: дом посреди моря, кота, который, сидя на часах и распевая песню, вышивает иглой и потеет от зажженного летним вечером камина, в котором догорает огромный стол.

Возможность поддерживать память в рабочем состоянии и извлекать из нее необходимую информацию как раз и зависит от развитости всех психических процессов: ощущений и восприятия, внимания и эмоций, мышления и воображения. Так, восстановив зрительно ту ассоциативную картину, которую вы мысленно нарисовали в момент восприятия слов и, оживив возникшие в ту минуту эмоции и ощущения, вы с легкостью сможете вспомнить потом и сами слова, которые было нужно сохранить в памяти.

Поэтому для того, чтобы обучиться активно владеть иноязычной речью, необходимо развивать не только память (очень важную познавательную функцию), но и все прочие психические процессы и функции, которые сопутствуют речи и являются ее неотъемлемыми составляющими.

Предваряя разговор о развитии конкретных психических процессов, нужно отметить, что посвященные этому главы и параграфы книги содержат немало примеров и иллюстраций, которые иногда могут показаться тривиальными. Да, в сущности, вырванные из целостного контекста тренинга, лишенные в изолированном виде той глубинной связи, которая объединяет все упражнения, игры и психотехники в единое смысловое и функциональное целое, они, наверное, такими и являются. Тому, как работает ИЛПТ в системной форме на практике, будет посвящена отдельная глава. Приводимые же здесь и далее выборочные примеры необходимы для того, чтобы прояснить принципы работы отдельных психических процессов и пути их

развития. Задача этих примеров не обучить читателя конкретным приемам и техникам, а помочь разобраться в естественных механизмах, которые определяют действие психических процессов.

Развитие ощущений и восприятия

В жизни нас окружает большое разнообразие предметов, людей, явлений, событий, которые мы одновременно воспринимаем и ощущаем.

Вот наше ухо отреагировало на раскатистый и мощный гул над головой, а глаз выхватил яркие всполохи огня, осветившие потемневшее небо; вот лицо окропили редкие мокрые капли, и вскоре тело отозвалось болью под ледяными струями воды, а пересохшие губы уловили ее свежий привкус… Мы не только восприняли это явление как грозу с громом, молниями и дождем, но и ощутили ее чувственно и физически. Вот мы откусили ярко красное яблоко и почувствовали сладость его вкуса, шероховатость кожицы и терпкость аромата. Психологи сказали бы, что яблоко мы восприняли, а его цвет, запах, текстуру и вкус ощутили.

Иными словами, *мы воспринимаем предметы и явления в их сложном целом, а ощущаем их отдельные свойства и качества:* звук, цвет, запах, вкус, форму, размер, характер поверхности, температуру и тому подобное.

Мы испытываем также органические ощущения, которые получаем из рецепторов, расположенных во внутренних органах: например, ощущения жажды, голода, боли, телесного холода и жара, давления крови, легкости или затрудненности дыхания.

«*Ощущение и восприятие,* – пишет С. Л. Рубинштейн, – теснейшим образом связаны между собой. И одно, и другое *являются чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе воздействия ее на органы чувств*: в этом их единство». Но *восприятие,* – говорит С. Л. Рубинштейн, – *это обычно «осознание чувственно данного предмета или явления*; в восприятии перед нами обычно расстилается мир людей, вещей, явлений, исполненных для нас определенного значения и вовлеченных в многообразные отношения, этими отношениями создаются осмысленные ситуации, свидетелями и участниками которых мы являемся». *Ощущение* же – *это «отражение отдельного чувственного качества или недифференцированные и неопредмеченные впечатления от окружающего*. В этом последнем случае ощущения и восприятия различаются как две разные формы и два различных отношения сознания к предметной действительности. Ощущение и восприятие, таким образом, едины и различны» (курсив наш – И. Р.) [377, с.177].

Определяя ощущения и восприятия, говорят также, что *«они*

составляют сенсорно-перцептивный уровень психического отражения», так называемые образы, которые возникают при непосредственном воздействии предметов и явлений на органы чувств [297, с. 204].

(Данное определение как нельзя лучше указывает на непосредственную связь восприятия и речи. Так, Л. М. Веккер отмечал, что «слуховые, зрительные или кинестетические образы слов – в прямом и точном смысле этого понятия – частный случай образов и, соответственно, частный случай психических процессов», отвечают их сенсорно-перцептивному уровню, но уже не предметного, а речевого восприятия [80, с. 609]. А речевое восприятие, добавим мы, является неотъемлемой частью общего восприятия.)

Ощущения, или иначе сенсорика (от лат. sensus «чувство», «ощущение»), всегда сопрягаются с моторикой (от лат. motus «движение») – «всей сферой двигательных функций организма, объединяющей биомеханические, физиологические и психологические аспекты» [413, с. 204]. Как считал И. М. Сеченов, мышечное чувство примешивается ко всем ощущениям, усиливает их и помогает связать в единое целое. Психофизиолог М. М. Кольцова отмечает, что «за последние годы получено много фактов в исследованиях на животных и на взрослых людях, которые показывают, что именно в двигательной области объединяются нервные импульсы со всех органов чувств» [194, с. 64].

Наши ощущения очень многообразны и многолики, в связи с чем существуют различные их классификации. По характеру органов чувств издавна принято различать пять основных видов, или модальностей ощущений: 1) зрительные, 2) слуховые, 3) обонятельные, 4) осязательные, 5) вкусовые. Очень часто к этим модальностям добавляются еще и следующие виды ощущений: 6) двигательные и статические, 7) равновесия и координации движений, 8) вибрационные, 9) температурные, 10) органические. Однако и такую расширенную классификацию ощущений нельзя назвать исчерпывающей.

Более того, специализация ощущений не исключает их всевозможных взаимодействий и комбинаций. Это проявляется, например, в явлении *синестезии – «слиянии качеств различных сфер чувствительности, при котором качества одной модальности переносятся на другую, разнородную»* [377, с. 184]. Относительно часто встречающейся формой синестезии является «цветной слух», когда качества зрительной модальности переносятся на слуховую. Хорошо известен тот факт, что таким слухом обладал А. Н. Скрябин. Автор этой книги, например, видит в цвете

практически все имена людей, при этом цвета бывают яркими, насыщенными и мягкими, пастельными, а также смешанными, в зависимости от качества звука – твердого и мягкого, звонкого и глухого, дрожащего, сонорного и т. д. Явление синестезии находит свое отражение и в самом языке. Так, всем известны выражения «холодный взгляд» и «теплая улыбка», «горячее прикосновение» и «звонкий смех», «скрипучий голос» и «кричащие краски» и т. п.

В органических ощущениях, – указывает С. Л. Рубинштейн, – перцептивная, сенсорная чувствительность сливается с аффективной. Недаром говорят «ощущение жажды» и «чувство жажды», «чувство голода» и «ощущение голода». «Все органические ощущения имеют более или менее острый аффективный тон, более или менее яркую аффективную окраску. Таким образом, в органической чувствительности представлена не только сенсорика, но и аффективность» [377, с. 191].

Мы бы сказали, однако, что не только органические, но и прочие ощущения могут быть сплетены с различными сторонами психики – с аффективными и иными психическими состояниями, эмоциональными и познавательными процессами.

Наши сложные и многоликие ощущения входят в структуру *восприятий*, которые также имеют виды или модальности, однако, поскольку мы воспринимаем вещи и явления в их сложном целом, эти модальности определяются по тому, какой орган чувств, или анализатор, играет в том или ином случае восприятия ведущую роль. Таким же образом обычно выделяют *слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные, вкусовые и двигательные восприятия*. Но такая трактовка видов восприятий, конечно же, представляется упрощенной и необходима для их анализа, потому что любое восприятие, как правило, является *смешанным* – полимодальным: в нем задействуются сразу все возможные виды анализаторов. Известный психолог В. А. Артемов приводит пример созерцания водопада, восприятие которого мы называем зрительным. «Но не следует забывать, – говорит он, – что в восприятии водопада имеются также слуховые и двигательные ощущения» [22, с. 104]. Однако и такое объяснение восприятия водопада является, на наш взгляд, неполным, поскольку наверняка вы почувствуете запах этого водопада, прохладу, влажность и вкус долетевших до вас водяных брызг. К вашему восприятию, несомненно, примешаются яркие эмоции, эстетические впечатления и переживания. Такое восприятие будет считаться уже сложным. Любое *эстетическое восприятие* является *сложным*; к сложным видам восприятий относятся также *восприятия пространства и времени.*

Мы воспринимаем тот или иной предмет, то или иное явление на основе ощущений, и все же восприятие не исчерпывается содержанием этих образующих его ощущений. Действительно, в процессе восприятия к нашим ощущениям присоединяются определенные эмоции и чувства, представления и понятия, образы фантазии, возникавшие в нашем прошлом опыте. Так, вы бывали когда-нибудь ночью в лесу? Там ствол отдаленного дерева может представиться зловещей фигурой незнакомого человека, а его раскидистые ветви – цепкими руками, пытающимися схватить вас за одежду. Там огоньки светлячков могут показаться глазами хищного зверя, а тени шелестящих листьев – шуршащими крыльями летучих мышей. Несомненно, такое восприятие ночного леса характерно для человека, которым движет страх и беспокойство: к его ощущениям явно примешиваются образы фантазии.

Иногда говорят, что наше восприятие *селективно*. Из всей массы вещей и явлений мы выхватываем и воспринимаем в данный момент то, что вызвало наибольший интерес и внимание.

Восприятие одних и тех же вещей у разных людей могут отличаться в зависимости от их прошлого опыта, профессии, интересов. Припоминается случай, когда во время ремонта квартиры маляр поставил ведро с краской на прикрытое полиэтиленом старинное пианино – им оно воспринималось не иначе, как удобная подставка.

Под влиянием настроения, чувств, эмоций, различных психических состояний восприятие вещей может оказаться разным и у одного и того же человека. Так, сегодня вы проснулись в прекрасном расположении духа, и снегопад за окном показался вам чудесной зимней сказкой, а на следующий день под воздействием обстоятельств ваше настроение ухудшилось, появилась головная боль или простуда, и тот же снегопад стал восприниматься как проклятие судьбы. А вспомните, какими яркими красками расцветает мир, когда человек находится в состоянии влюбленности. Тогда обостряются и становятся богаче все ощущения и жизнь воспринимается как сплошной праздник. Но как меркнет и чернеет этот мир, когда наступает стресс или депрессия.

Подобная зависимость восприятия от прошлого опыта, эмоций, настроения, знаний называется *апперцепцией*. Апперцепция делает восприятие более объемным, глубоким, содержательным, но иногда она же его и ограничивает, превращает в несколько одностороннее, а порой и искаженное, что можно увидеть в приведенных выше примерах. И тем не менее, в каждом акте перцепции имеется факт апперцепции.

Например, даже тогда, когда мы просто слышим какой-то звук или видим какой-то цвет, наш мозг, чтобы их воспринять и распознать, автоматически сличает этот звук или цвет с теми «акустическими» и «цветовыми» эталонами, которые уже были в нем запечатлены.

Ощущения иногда называют *каналами восприятия*: по ним информация о внешнем мире и внутренних состояниях человека поступает в его мозг, предоставляя человеку возможность впитывать эту информацию и ориентироваться в окружающей среде. Нередки факты, когда дети, в раннем детстве помещенные в закрытые стены дома ребенка или узкую кроватку больницы и лишенные возможности видеть, слышать, обонять и осязать краски, звуки, запахи и предметы большого внешнего мира, начинали резко отставать от своих сверстников в своем психическом развитии. У взрослых же людей в подобном случае изоляции могут развиться психические расстройства, они могут впасть в состояние сна или апатии. Хорошо известно, например, что такое явление, как световая депривация – нехватка солнечного света вследствие долгой зимы или иной причины, может вызвать состояние депрессии.

Для того, чтобы восприятие окружающего мира было полным, ярким, насыщенным, для того, чтобы мозг питался новой информацией, наши каналы восприятия нужно постоянно «прочищать» и расширять. Особенно необходимо это становится во взрослом и пожилом возрасте, когда начинает наблюдаться естественный процесс сужения этих каналов.

Спросите себя, давно ли вы наблюдали, как зимним вечером, нежно мерцая, кружились снежинки в волшебном свете фонаря? Давно ли вы ощущали, как свеж и сладок на вкус морозный воздух? Давно ли вы замечали бездонную синеву звездного неба? Думается, что давно. Ведь это ребенок радуется, ловя губами солоноватые дождинки и ощущая всей кожей их живительную прохладу; это он видит, как утоляют жажду росой нарядные ромашки, это он слышит звон голубых полевых колокольчиков… Куда уходит то ощущение чуда, когда мы становимся взрослыми, возможно ли вернуть его? – Мы ответим, что возможно. И обязательно нужно. Потому что вместе с возвращенным ощущением чуда и полноты жизни к нам придет и новая, необходимая нам иноязычная речь. Придет так, как приходит к ребенку речь родная: вместе с запахом дождя и красками полевых цветов, вместе с движением танца и звуками соловьиных трелей.

Иноязычная речь придет к нам по всем каналам восприятия не только в виде лингвистической информации, но и в виде целого оркестра сопровождающих ее ощущений: звуковых,

зрительных, обонятельных, осязательных, двигательных, которые вольются в речевые образы, и, даже оставшись частично на периферии сознания, закрепят эту лингвистическую информацию в нашей памяти. Именно поэтому Г. Лозанов придавал такое большое значение *периферийному восприятию,* т. е. восприятию, действующему на окраине сознания и даже за его пределами. «В захлестнутом информацией современном мире, – писал Г. Лозанов, – было бы неоправданно концентрировать наше внимание только на той информации, которая сознательно попадает в эту категорию (т. е. осознанной информации. – И. Р.). Вне ее имеется другая информация, которую мы усваиваем благодаря *периферийной перцепции* (курсив наш. – И. Р.). Эта перцепция организована сложным образом и осуществляется не только вне области сознательного внимания, но и внутри этой области, в микроструктуре воспринимаемых элементов. Всеобъемлющее и одновременное использование процессов сознательного и бессознательного восприятия позволяет справиться с большим объемом знаний. Это также относится и к другим бессознательным функциям, которые могут быть использованы в различных целях одновременно и совместно с сознательными функциями» [250, с. 92].

Для обеспечения более широкого и объемного восприятия наши ощущения, чувства, да и сами органы чувств, необходимо тренировать и развивать. С этой целью в ИЛПТ и используются специальные психотехники – упражнения по раскрытию всех каналов восприятия, – которые выполняются на иностранном языке и для его постижения. Приведем лишь некоторые примеры таких упражнений.

Так, к теме изучения названий цветов мы подобрали различные музыкальные отрывки, которые попросили во время прослушивания увидеть в цвете (для большего обострения чувств и ощущений прослушивание проходило в полной темноте). В частности, были предложены: 1) фрагмент «Испанского танца» (Э. Грандоса), который ученики представили в мощных и ярких красках – красных и оранжевых, со всполохами золотого, рыжего и лилового, как огонь, цветов; 2) фрагмент «Лебедя» (К. Сен-Санса), который был увиден в мягких, пастельных, бело-голубых и бело-розовых тонах; 3) отрывок из музыкального произведения Ж.-М. Жарра «Кислород», который вызвал ассоциации со сложными оттенками бирюзового, как глубины вод, совершенно прозрачного, как пузырьки воздуха, и глубокого синего, как пространство космоса, цвета, 4) отрывок из музыки Р. Вагнера к опере «Гибель богов», который произвел впечатление чего-то темного, черного, тревожного, устрашающего, а также 5)

фрагмент симфонической картины М. Чюрлёниса «Лес», который ученики увидели в сочно-зеленых и солнечно-желтых красках. Как можно заметить, это упражнение дает человеку возможность ощутить синестезию звука и цвета.

Следующее упражнение предназначено для раскрытия и расширения канала обонятельного восприятия и обогащения его иными модальностями перцепций. Для большего обострения чувств и ощущений оно также проводилось в полной темноте. Суть этого упражнения заключалась в том, что ученикам предлагалось «вслепую» понюхать три разных аромата, связать эти запахи с личными воспоминаниями или фантазиями и рассказать на их основе короткую историю, а также сделать зарисовку своих ассоциаций (уже, конечно, при свете) акварельными красками и цветными карандашами. Все запахи были сложными, неоднозначными, состоящими из различных компонентов, а потому не просты для восприятия. Так, в детскую вишневую микстуру от кашля мы добавили ложку клубничного варенья и несколько капель лимонного сока – получился первый аромат. Следующий аромат представлял собой смесь запахов всевозможный кулинарных специй: корицы, гвоздики, черного перца, укропа, кардамона, миндального ореха и т. п. И третий аромат состоял из запаха капли французских духов, душистого цветочного мыла, мужского крема для бритья и нежного детского талька. На основе этих ароматов было придумано множество историй, реальных и сказочных: о первой любви – светлой и грустной, о волшебных яблоках, дарующих молодость и здоровье, о коварной колдунье, варящей на огне свое страшное зелье. Было нарисовано много чудесных рисунков: персиковых садов, рождественских пирогов, прекрасных незнакомок и даже пира пиратов.

Здесь мы отчетливо видим, насколько сложно и неоднозначно наше восприятие, насколько связано оно с другими психическими процессами. И в наших силах сделать его еще богаче и глубже, чтобы воспринимать этот мир во всей его полноте и красоте, а вместе с ним и иноязычную речь, как важную и неотъемлемую его частичку, которую, превратив в живой организм при помощи наших чувств, эмоций и ощущений, можно человеку привить и развить.

Одно из самых действенных и любимых учениками упражнений, или психотехник, по развитию всех видов ощущений и восприятий – «оживление» известных картин природы. Можно раздать ученикам, например, репродукции известных произведений художников из коллекции Третьяковской галереи и попросить не только описать эти картины на иностранном языке,

но и передать настроение каждой картины, выразить те эмоции, которые она вызывает у зрителя. Нужно, чтобы они прочувствовали ощущения цвета и света, холода и тепла, влаги и сухости, которые исходят из этой картины, чтобы услышали в ней звуки, почувствовали в ней запахи. Вот, например, картина И. К. Айвазовского «Черное море». Выполненная в мрачноватых, сине-свинцовых тонах она вызывает чувство тревоги. Серое небо нависает так низко, что возникает ощущение тяжести и давления туч. Можно почувствовать плотную влагу, которой напоен воздух, ощутить йодистый запах морской воды и невидимых водорослей, услышать перекаты морских волн, крики редких чаек и далекие раскаты грома, почувствовать брызги ледяных капель на лице и ощутить их солоновато-горький вкус… А вот иная картина – «Рожь» И. И. Шишкина. Эта картина спокойная и теплая. Она напоена запахом созревших злаков, полевых трав и хвои придорожных сосен. В ней слышится стрекот кузнечиков и жужжание пчел. И если она и дышит одиночеством, то одиночеством светлым, как бегущая вдаль дорога и само уходящее лето.

Еще один вид упражнений – для развития слухового восприятия – это придумывание рассказов и разыгрывание сценок на основе череды прослушанных шумов. Шумы могут быть хорошо опознаваемыми, например, топот ног по лестнице и свист полицейского (милиционера), а также такие, которые допускают различные толкования, например, шипение змеи или масла на сковородке. Здесь к тренировке уха добавляется движение и так же, как и в предыдущих упражнениях, происходит развитие всех прочих психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения, которые, в свою очередь, помогают развиваться речи.

Таким образом, все наши упражнения, хоть и имеют определенную направленность, скажем, развитие слухового или зрительного восприятия, отражают связь и взаимозависимость всех психических процессов и, действительно, полифункциональны. В следующей главе мы поговорим о развитии внимания и памяти.

Глава XIX
Развитие психических процессов в ИЛПТ: внимание и память

Развитие внимания

Несмотря на то, что благодаря особому устройству наших органов чувств, мы способны принимать и воспринимать огромное количество информации, тем не менее, единовременно мы сосредотачиваемся на чем-то таком, что в данный момент вызывает у нас наибольший интерес, представляется наиболее важным, значительным, необходимым.

Вниманием и называется избирательная направленность нашего сознания и сосредоточенность его на значимых для человека объектах и явлениях окружающей действительности, собственных переживаниях. Вниманием называют также процесс и состояние настройки человека на восприятие приоритетной информации.

Обычно выделяют два основных вида внимания – непроизвольное и произвольное. *Непроизвольное внимание*, которое известно также как пассивное, возникает спонтанно, когда человека вдруг что-то увлекает, захватывает, воодушевляет, занимает. Оно появляется чаще всего в результате какого-то неожиданного и интенсивного внешнего воздействия на человека. *Произвольное внимание*, как правило, – результат внутренних причин, оно управляется и регулируется сознательной целью и волей человека. Этот вид внимания считается активным.

Некоторыми исследователями выделяется как вид также *послепроизвольное внимание*. Так, человек может невольно заинтересоваться чем либо, и тогда включится его непроизвольное внимание, способное при желании и воле человека перейти в произвольное. Однако в какой-то момент занятие может захватить человека настолько, что его произвольное внимание вновь станет как бы непроизвольным, или послепроизвольным, но эта непроизвольность будет вытекать уже из целенаправленности и интереса к работе, полной увлеченности человека выполняемым делом.

Как видно из определения, внимание человека тесно связано с его сознанием и, прежде всего, с восприятием. *Сознание* человека, которое коротко можно определить как *осознание внешнего и внутреннего мира*, может быть представлено в виде особого поля, называемого *полем сознания*. Это поле неоднородно: оно имеет фокус (центр), периферию и границы, за которыми начинается уже зона неосознаваемого.

Внимание обеспечивает настройку восприятия на переработку не только той информации, которая попадает в центр сознания, но и той, которая находится на периферии

сознания. Обычно человек уделяет больше внимания одним вещам, нежели другим, но это не значит, что они не попадают в поле его сознания. Сосредоточив свое внимание на чем-то для себя главном, человек, тем не менее, осознает и другие события, происходящие в то же самое время. Осуществляется как бы параллельная обработка важной и второстепенной информации, что становится возможным благодаря еще одному виду внимания – *периферийному вниманию.*

Так, например, произвольное или непроизвольное внимание человека может быть сфокусировано на каком-то определенном речевом сигнале, в результате чего тот поступает в центр поля сознания и начинает обрабатываться. Однако «боковым», периферийным, вниманием мы ухватываем и иные сигналы, например, шум дождя за окном, или завывание ветра, которые, закрепившись на периферии поля сознания способны в последствии помочь нашей памяти. Вполне возможно, что, заслышав шум дождя или вой ветра вновь, мы сможем воскресить в своей памяти и тот самый речевой сигнал.

Периферийное внимание, на наш взгляд, это такое внимание, которое работает вместе и с произвольным, и с непроизвольным вниманием на периферии поля сознания.

Указанный вид внимания был выделен нами не ради чисто теоретических размышлений. На этот феномен, как отмечалось, указывал и Г. Лозанов, который полагал, что для обучения человека одинаково важна вся информация, перерабатываемая головным мозгом: и та информация, которая попадает в центр сознания, и та, которая находится на его периферии и даже за границами сознания. На данном феномене основаны и многие психотехники ИЛПТ.

В качестве иллюстрации приведем такой пример: практически все тренинги ИЛПТ проходят на фоне тщательно подобранной под каждое упражнение негромкой музыки или иного театрально-шумового оформления. Так, если «на сцене» разыгрывается какая-нибудь любовная история, то фоном тихо могут звучать, скажем, мелодии Фрэнсиса Лея или Мишеля Леграна из известных кинофильмов «История любви» и «Мужчина и женщина». Если оказывается, что мы «отдыхаем» и беседуем на лоне природы, то совершенно естественно, что вокруг нежно поют птички и журчат ручьи. Негромкая музыка подспудно задает упражнениям темп и настроение: если нужно его ускорить и поднять, начинает звучать что-то ненавязчиво бодрое и веселое. На специальную музыку для лучшего усвоения положены и записи учебного текста-полилога. Кроме того, все стены аудитории бывают увешаны смешными и красочными

иллюстрациями и плакатами. Все это предназначено как раз для того, чтобы воздействовать на периферию сознания, где и работают в связке периферийные внимание и восприятие, незаметно, но действенно помогающие постижению иноязычной речи.

Важная роль в теории внимания и практике его развития отводится интересу. «Не подлежит сомнению, – пишет С. Л. Рубинштейн, – что привлечение внимания к тому или иному объекту связано с силой исходящих от него раздражений… Сильный, резкий звук, яркий свет, вообще интенсивное раздражение – при прочих равных условиях – скорее привлечет к себе внимание, чем более слабое раздражение. Однако решающее значение имеет, в конечном счете, не только сама по себе сила или интенсивность раздражителя, сколько относительная значимость соответствующего объекта для данного субъекта… Относительная значимость впечатления существенно зависит от направленности интересов. *Внимание является в большой мере функцией интереса* (курсив наш. – И. Р.). Оно поэтому связано с потребностями личности, с ее устремлениями и желаниями, с общей ее направленностью, а также с целями, которые она себе ставит.

В интересах, обусловливающих внимание, сочетаются и эмоциональные, и интеллектуальные моменты… Именно единство и взаимопроникновение интеллектуальных, познавательных и эмоциональных моментов определяет сущность интереса… Интересно то, чего мы еще не знаем и что уже хотим узнать. Интересно то, что еще не исчерпано, не до конца изведано» [377, с. 421].

Вызов и поддержание постоянного интереса в учащихся – это, пожалуй, один из главнейших принципов ИЛПТ. Позволим себе привести несколько строк из отзыва одной ученицы о нашем курсе обучения английскому языку: «В назначенный час я не шла – я летела на занятия английским, в сказочную страну сюрпризов и тайн, которые не только ожидали меня там, но и которые я сама вдруг начинала раскрывать в себе самой и в окружающих меня людях».

Конечно, создание такой «сказочной страны», где балом правит интерес, где люди открывают в себе неизвестные таланты – это большая творческая и психотерапевтическая работа педагога. Каждое мгновение занятия должно приносить радость, каждое упражнение – быть новым, захватывающим, неожиданным. Если, например, занятие началось с внезапно потухнувшего света и нарастающих в стиле крещендо звуков загадочной музыки, то следующий его миг может удивить учащихся тем, что они вдруг

окажутся в «полете» на прозрачном, голубом или розовом «воздушном шаре», который станет парить над прекрасными просторами нашей Земли в облаках чарующей музыки. И будет совершенно естественно, что в этом полете в красочных описаниях «увиденных» просторов и охвативших людей эмоций и чувств, непроизвольно родится и иностранный язык. Он станет развиваться вместе с фантазией и креативностью самих учащихся, поддерживающей их негаснущий интерес и, соответственно, внимание к учебе.

В этой краткой зарисовке одного из упражнений показано, как непроизвольное и периферийное внимание, на которое широко опираются психотехники ИЛПТ, самым естественным образом переходит в произвольное и послепроизвольное.

Поскольку внимание неразрывно связано с восприятием, то выделяют также *модальности внимания: слуховое, зрительное, обонятельное и т. п.* Эти модальности внимания тренируются вместе с различными видами восприятия.

К основным же характеристикам внимания относят такие его свойства, как *концентрация внимания, устойчивость внимания, распределение внимания, объем внимания, переключаемость внимания.* Все эти свойства внимания поддаются тренировке и развитию.

Под концентрацией внимания понимают высокую степень его сосредоточенности, что требует определенного волевого усилия.

Приведем пример простого упражнения на развитие у человека данного свойства внимания. В этом упражнении оно тренируется в зрительной модальности. Допустим, темой занятия или какой-то его части является тема питания. На сервировочном столике можно расставить несколько композиций из разных овощей и фруктов, разноцветные банки и бутылки с напитками, всевозможные продукты и кулинарные блюда (конечно, с использованием муляжей). Учащимся предлагается сосредоточить внимание на этом красочном великолепии в течение 20–30 секунд и запомнить расположение всех предметов. Затем их просят закрыть глаза и некоторые предметы меняют местами: например, вместо апельсина кладут мандарин, вместо кабачка – баклажан, банку с кока-колой меняют на пепси-колу, красную кофейную чашечку ставят на место синей и т. п. Когда учащиеся открывают глаза, их просят описать (на иностранном языке) все произошедшие на столе изменения. Так может продолжаться несколько раз, пока ответы не станут более точными. Очень полезно устроить соревнование «Кто заметит больше изменений» – это подстегнет интерес и мотивацию.

Устойчивость внимания характеризуется длительностью, в

течение которой сохраняется концентрация внимания. По мнению С. Л. Рубинштейна, «наиболее существенным условием устойчивости внимания является возможность раскрыть в том предмете, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи» [377, с. 427]. «Для того, чтобы внимание к какому-нибудь предмету поддерживалось, – пишет С. Л. Рубинштейн, – его осознание должно быть динамическим процессом. Предмет должен на наших глазах развиваться, обнаруживать перед нами все новое содержание. Лишь изменяющееся и обновляющееся содержание способно поддерживать наше внимание. Однообразие притупляет внимание, монотонность угашает его» [377, с. 428].

Устойчивость внимания учеников поддерживается в ИЛПТ со стороны педагога постоянной сменой содержания занятия. И, несмотря на то, что для учеников этот процесс протекает вроде бы пассивно, тем не менее, устойчивость их внимания не просто развивается – они обучаются тому, как поддерживать ее самим. Однако имеются и совершенно конкретные упражнения на поддержание устойчивости внимания. Так, можно поставить перед учащимися большой и яркий надувной игрушечный телефон и попросить их внимательно описать (на иностранном языке) то, что они видят. Затем нужно попросить их увидеть в этой игрушке новое содержание, и обязательно кто-нибудь заметит, что трубка телефона напоминает, например, уши слона или Чебурашки, а цифровой диск – пятачок поросенка и т. п. Таким образом, развивается не только устойчивость внимания, но и воображение учащихся.

Распределением внимания называется возможность удерживать в поле сознания одновременно несколько разнородных объектов или выполнять сложную работу, состоящую из многих одновременных операций. Распределение внимания совершенно необходимо для людей многих профессий. Однако необходимо оно и вообще для всех людей, поскольку позволяет воспринимать окружающий и внутренний мир более объемно. Умение распределять внимание помогает овладевающим иноязычной речью впитывать большее количество речевой (и содействующей ей) информации. Приведем одно упражнение из ИЛПТ, которое тренирует в человеке как раз это качество.

Всем членам учебной группы, кроме «водящего», раздаются карточки, на которых написано по одной фразе разного содержания. Эти карточки представляют собой «обрывки» разговора, как бы разрезанный на фразы текст, смысл которого необходимо будет впоследствии восстановить. Объясняется, что состоится игра в «Пресс-конференцию», на которую якобы опоздал человек, оставшийся без карточки. Он уходит за дверь и

появляется в аудитории в тот момент, когда все остальные участники игры начинают «обсуждение» уже будто бы состоявшейся пресс-конференции. Они хаотично двигаются по классу, выразительно и многократно обращаясь к каждому присутствующему, в том числе, и к опоздавшему, со своей единственной фразой. Обстановка становится похожей на гвалт или гомон в зале, где со всех сторон раздаются обрывки разговора. «Опоздавший» очень сосредоточенно ко всему прислушивается, стараясь удержать в поле внимания как можно больше высказываний; все остальные делают то же самое. В конце концов обрывки разговора начинают складываться в головах участников в некое единое смысловое целое. «Опоздавший» первым предлагает свой вариант восстановленного из хаотичных высказываний текста, поскольку его задание было чуть более сложным. Все остальные также предлагают свои варианты. Выигрывает тот, кто оказался внимательнее и точнее.

Понятие *объем внимания* близко, по сути, к понятию распределения внимания, однако *объем внимания измеряется количеством однородных объектов, воспринимаемых одновременно*. Объем внимания хорошо тренируется, например, при обучении скорочтению, когда в поле внимания приходится держать большое количество печатных строк.

> Позволим себе еще одно лирическое отступление, перейдя с высокого научного «мы» к простому «я».
>
> Я всегда очень любила читать. Книги были для меня совершенно особым, волшебным миром, куда можно было отправиться путешествовать в любую свободную минуту. В детстве, да и в юности, я «проглатывала» толстенные тома в большом количестве и с огромной скоростью, полагая, что все вокруг делают это точно так же. Лишь много позже я осознала, что природа милостиво наградила меня удивительным даром к скорочтению, и тогда я смогла проанализировать свой эмпирический опыт. Я поняла, что мой глаз каким-то непостижимым образом охватывает всю печатную страницу и, скользя по строкам вниз и как-то по диагонали, наискосок, способен удерживать в поле внимания практически все строки, извлекая из них при этом смысл. Таким образом, одной из составляющих этого дара как раз и оказалась способность воспринимать большое количество однородных объектов (строк) одновременно, т. е. у меня обнаружился приличный объем внимания. Я не случайно сказала, что

одной из составляющих, поскольку в процессе чтения помимо внимания участвуют, конечно, зрительное и чувственное восприятие, образное и логическое мышление, воображение и целый оркестр иных инструментов человеческой психики. Но самое главное, пожалуй, в даре скорочтения принадлежит способности к «понятийному чтению», когда человек считывает не буквы и слоги и даже не отдельные слова, а целые понятия-мысли, опираясь на отдельные ключевые слова текста, но это уже предмет особого разговора.

Чуть выше мы привели специальное упражнение на тренировку распределения внимания. Однако это свойство внимания развивается у учащихся и непроизвольно за счет особого принципа построения ИЛПТ. Так, например, когда группа начинает работать «парами» или «тройками», ученикам приходится одновременно готовить свое задание и внимательно наблюдать и оценивать то, что делают в данный момент на сцене другие. Помимо распределения внимания такой способ занятия развивает и *переключаемость внимания, которая измеряется скоростью перехода с одного вида деятельности на другой.*

Педагог всегда должен помнить и о том, что свойства внимания могут зависеть у человека от его личностных характеристик, в частности от темперамента.

Внимание – очень важная функция психики человека. Оно является как бы отправной точкой работы и восприятия, и памяти, которая, в свою очередь, составляет центральное звено в переплетающейся цепочке психических процессов, ответственных за овладение человеком иноязычной речью.

Развитие памяти

Для того, чтобы речевая информация, а также сопровождающие ее экстралингвистические сигналы, образы и впечатления, в которых человек познает иноязычную речь, как можно прочнее закреплялись в его сознании и подсознании, в ИЛПТ была разработана особая учебная система, способствующая эффективной работе памяти и ее развитию. Чтобы объяснить, как действует эта система, прежде всего нужно понять, что такое память, как она устроена и каковы механизмы ее функционирования.

Памятью называют психическую функцию запоминания, сохранения и последующего воспроизведения всевозможной информации (о стимулах, образах, идеях, впечатлениях, переживаниях, событиях и т. п.), полученной в прошлом опыте.

Иногда память определяют как функцию сознания, но, как это ни удивительно, наша память может прекрасно функционировать и без участия сознания. Более того, бессознательные процессы играют значительную роль в организации работы памяти. Так, вы наверняка не помните и даже не осознаете того, как сформировался словарь вашего родного языка (возможно, за редким исключением очень ярких и необычных слов) и каким образом необходимые слова оказываются в нужный момент вызванными из вашей памяти на «кончик языка».

Если запоминание и воспроизведение информации представляет собой сознательный целенаправленный процесс, то говорят о *произвольном характере памяти*. Если же этот процесс осуществляется непроизвольно, а порой и подсознательно, то тогда память носит *непроизвольный характер*.

Для того, чтобы обучение не казалось тяжким непосильным трудом, а было легким, радостным и эффективным, необходимо максимально использовать возможности и резервы непроизвольной памяти. О том, как это происходит в ИЛПТ, мы поговорим чуть ниже.

Работа памяти основана на функционировании всех имеющихся процессов психики: ощущений и восприятия, внимания, мышления, воображения, эмоций и чувств. Тесно сопряжена память и с речью.

Прежде всего, речь сама включает в себя механизмы памяти. Можно сказать, что она, с одной стороны, символична, а с другой стороны, будучи психическим процессом, образна. По этому поводу Л. М. Веккер писал: «К речи как собственно психическому процессу относятся, прежде всего, образы слов. … И, если слова,

воздействующие на анализаторы человека, слова как второсигнальные раздражители представляют собой типичную форму кодов (в данном случае речевых), то образы слов есть психическое отображение этих кодов» [80, с. 609]. И словесные символы-коды, и образы слов существуют на основе памяти. Память всегда участвует в процессе речеформирования, но, кроме того, память сама может иметь лингвистический характер – функционировать в вербальных кодах и образах.

Связь памяти с восприятием, мышлением, воображением, речью, эмоциями находит свое отражение и в имеющихся видах памяти.

Так, считается, что хорошей *слуховой памятью* обладают люди, которые способны достаточно точно запоминать и воспроизводить различные звуки, например речевые, музыкальные и т. п. Этот вид памяти особенно важен для людей, овладевающих иноязычной речью как родной. С целью развития данного вида памяти в ИЛПТ предусмотрен особый учебный цикл, который называется «устное опережение». В течение начальных 1–3 недель занятий (временной разброс определяется степенью языковой подготовки и психологическими свойствами людей, составляющих группу) учащиеся познают иноязычную речь только на слух, без зрительной «опоры», тренируя тем самым и ухо, и восприятие, и слуховую память одновременно. Кроме того, такое «устное опережение» сохраняется и на протяжении всего курса обучения: люди знакомятся с новым речевым материалом всегда сначала на слух и лишь через 2–3 дня переходят к его зрительному восприятию и запоминанию.

Хорошая *зрительная память,* как правило, бывает у людей с эйдетическим восприятием, т. е. у тех, кто способен к длительному и очень живому сохранению «видения» воспринятых ранее предметов, сцен, картин и т. п. Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением образов и предполагает, что человек обладает развитым воображением. Процесс сохранения информации посредством этого вида памяти базируется на феномене того, что то, что человек может себе зрительно представить, он так же хорошо может запомнить и воспроизвести.

> Данный вид памяти очень помогал мне в далекие студенческие годы. Чтобы ответить на экзаменационный вопрос, мне стоило только сосредоточиться и зрительно представить страницу учебника со всей необходимой информацией.

Для развития зрительного вида памяти в ИЛПТ используются, в частности, техники визуализации, т. е. воссоздания зрительных

образов.

Известно, например, что многие древние философы стремились обрести безмятежность внутреннего покоя, прибегая к приемам визуализации. Пользуемся такими приемами и мы. Во-первых, визуализация помогает человеку избавиться от внутренних психических зажимов и достичь релаксации, необходимой для начала эффективной работы любого вида памяти, а во-вторых, воссоздание визуальных образов очень полезно для непосредственной тренировки зрительной памяти (а также мышления и воображения). Для начала можно попросить учащихся закрыть глаза, расслабить все мускулы тела и мысленно нарисовать себе идеальное, по их мнению, место покоя и подробно описать его на иностранном языке. Это упражнение может выполняться под любую спокойную и приятную расслабляющую музыку. Как результат могут возникнуть, например, видения и иноязычные описания цветущего яблоневого сада, душистого луга из полевых трав, песчаного берега небольшой речушки в тени плакучих ив и т. д.

Если вы подскажете ученикам наполнить свои умозрительные картины запахами этого цветущего сада, летних трав и ключевой воды, то станет тренироваться их *обонятельная память*.

Если вы предложите попробовать и почувствовать на вкус воображаемый нектар яблоневого цветка, то заработает *вкусовая память*.

Если вы попросите их провести рукой по воображаемой коре деревьев и ощутить ее текстуру, то оживится *осязательная память*.

Если вы призовете учеников почувствовать и описать возникшие от видений эмоции и переживания, то воскресите их *эмоциональную память*. Как справедливо заметил В. А. Артемов, эмоциональная память, или память на чувства, была прекрасно описана К. С. Станиславским: «Подобно тому, как в зрительной памяти перед вашим внутренним взором воскресает давно забытая вещь, пейзаж или образ человека, так точно в эмоциональной памяти оживают пережитые ранее чувствования. Казалось, что они совсем забыты, но вдруг какой-то намек, мысль, знакомый образ – и снова вас охватывают переживания… Раз вы способны бледнеть, краснеть при одном воспоминании об испытанном, раз вы боитесь думать о давно пережитом несчастье, – у вас есть память на чувствования, или эмоциональная память» [22, с. 338].

Очень важным видом памяти является также *двигательная, или моторная, память,* т. е. запоминание, сохранение и воспроизведение разнообразных движений. Для тренировки и

развития этого вида памяти очень полезно, например, делать пантомимические упражнения. Так, можно раздать каждому ученику карточки с заданиями показать без слов, пантомимой, но во всех деталях, как повар жарит яичницу, шофер заводит автомобиль, электромонтер меняет лампочку в подъезде, а молодая домохозяйка стирает мужу грязные носки и т. п. Для выполнения таких заданий нужно вспомнить и очень точно воспроизвести все необходимые в таких случаях движения. Тем, кто наблюдает со стороны, нужно предложить прокомментировать на иностранном языке то, что происходит на сцене. Комментарий может быть сделан и педагогом, тогда на сценарном образе и в движении будет происходить заучивание иностранной лексики и иностранных выражений.

Часто зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, вкусовую и двигательную память объединяют в единое понятие *образной памяти*, т. е. памяти на представления. Замечено, что у разных людей могут преобладать разные типы образной памяти: у одних – зрительный, у других – слуховой, у третьих – двигательный, у четвертых – смешанный тип, который считается самым распространенным, и т. д. Для овладения иноязычной речью по модели естественного формирования речи в онтогенезе важно развивать все типы образной памяти, а также память эмоциональную, которая входит в структуру любого типа или вида памяти. Ибо чем больше видов памяти будут сопровождать речевые сигналы в процессе их восприятия, запоминания, сохранения и воспроизведения, тем легче будет идти и сам процесс речеформирования.

Особой разновидностью памяти считается *символическая, или вербально-логическая, память,* которая, как видно из названия, напрямую связана со словом и логической мыслью. Она имеет два основных подвида: 1) точное сохранение и воспроизведение словесных выражений (фактически их запоминание наизусть) и 2) запоминание только смысла речевого текста (устного или письменного) и передачу его своими словами. При обучении иностранным языкам педагогу важно знать, каким способом происходит усвоение языкового материала у каждого конкретного ученика, и учитывать это в процессе обучения. Как отмечают многие исследователи, люди, у которых преобладает логический компонент символической памяти, хорошо выделяют, запоминают и словесно воспроизводят также смысл происходящих событий, логику всевозможных суждений и доказательств.

Как можно заметить, два больших класса памяти – *символический и образный* (с их многочисленными видами и

подвидами) – напрямую коррелируют с самой природой речи: с одной стороны, символической, с другой стороны, образной. А потому для формирования речи и ее правильного функционирования развитие и того, и другого класса памяти так важно.

Кроме того, в зависимости от того, как протекает сам процесс запоминания и воспроизведения информации – с логическим осмыслением или формально, память можно подразделить на *логическую* и *механическую*.

Существует несколько классификаций форм памяти, которые выделяются в зависимости от длительности сохранения в памяти информации. Нам близка классификация, предлагаемая Р. М. Грановской, согласно которой различают следующие формы памяти: *непосредственную (мгновенную), кратковременную (рабочую, оперативную), промежуточную (буферную)* и *долговременную память*.

Как справедливо отмечает Р. М. Грановская, отличием *мгновенной памяти* является то, что следы информации угасают в ней в течение несколько секунд, и если они не переводятся в другую форму хранения, то необратимо теряются. Информация, которая сохраняется в мгновенной памяти на эти несколько секунд, не поддается произвольному управлению – ее нельзя задержать в памяти, сделать более отчетливой и воспроизвести. Поэтому говорят, что образ мгновенной памяти не обладает константностью [111, с. 96]. Иногда мгновенную память еще называют сенсорной. Нам представляется, что чем лучше будут работать наши органы чувств и каналы восприятия, о необходимости развития и расширения которых мы недавно подробно говорили, тем больше следов информации сможет быть оставлено в данной памяти.

Та часть информации из мгновенной памяти, которая попадает в *кратковременную память*, удерживается в ней уже в течение нескольких минут, но объем ее невелик и составляет примерно 7 элементов. Для кратковременной памяти уже возможно произвольное управление, например, путем повторения [111, с. 96]. Однако самым лучшим способом удержания информации в данном виде памяти является, на наш взгляд, искренний интерес, поддерживающий высокую мотивацию к запоминанию, устойчивость и концентрацию внимания, а также организация самой информации, ее чувственная, интеллектуальная и эмоциональная обработка.

Поскольку объем кратковременной памяти ограничен, – пишет Р. М. Грановская, – после определенного перекодирования информация выводится из нее в так называемую *буферную, или*

промежуточную, память, где она подвергается «очищению» и сохраняется в течение нескольких часов до перевода в *долговременную память* [111, с. 96]. Не секрет, что более интересная, важная и хорошо структурированная информация имеет все шансы попасть в долговременную память.

Объем долговременной памяти практически неограничен, как неограниченно и время хранения в ней информации. При необходимости использовать из нее какие-либо сведения те переводится вновь в кратковременную, или оперативную (рабочую), память [111, с. 96–97].

Без мгновенной, кратковременной и буферной памяти нормальное функционирование долговременной памяти не представляется возможным: эти виды памяти исполняют роль своеобразного фильтра, который пропускает в долговременную память нужную информацию. Иными словами, в долговременную память может проникнуть и надолго в ней сохраниться лишь та информация, которая перед этим попала в мгновенную и, закрепившись в кратковременной и промежуточной памяти, прошла там необходимую обработку, отбор и фильтрацию.

Сложное хранилище долговременной памяти очень красочно и образно описано Д. Лапп, профессором Стэнфордского университета (США), которая на протяжении нескольких лет занималась исследованием и развитием памяти пожилых людей.

«Мозг классифицирует воспоминания весьма практично, – говорит Д. Лапп, – с учетом частоты, с которой они используются в жизни, и они соответственно поднимаются ближе к уровню сознания или отступают в область бессознательного» [215, с. 28].

Само хранилище представляется Д. Лапп системой из трех пластов. «Верхний пласт находится совсем близко к уровню сознания. Он содержит сведения, полезные в повседневной жизни, к которым приходится часто обращаться. Мне лично, – пишет она, – этот пласт видится голубым и ясным как день. Именно в нем находится наш *активный разговорный словарь*, постоянно упоминаемые имена, часто набираемые номера телефонов и т. п. Это очень оживленная область, из которой непрерывно выдаются нужные справки…

Средний пласт содержит *«пассивный» материал*, к которому мы обращаемся реже. Чтобы извлечь отсюда информацию, приходится прибегать к вспомогательным ассоциациям (в том числе к мнемоническим приемам). Этот пласт, – отмечает Д. Лапп, – мне представляется зоной ржавого цвета, где наши воспоминания, как бы покрытые ржавчиной, отлеживаются в покое. С возрастом, по мере снижения жизненной активности, этот второй пласт увеличивается за счет уменьшения первого.

Именно в этом втором слое хранятся некогда выученные иностранные языки, которые мы редко используем…

Самый нижний пласт примыкает к области бессознательного. Мне он представляется, – говорит Д. Лапп, – серым, как некая зона неведомого. Это, возможно, наибольший из всех трех пластов – ведь каждый из нас регистрирует в уме миллионы впечатлений со дня своего рождения…

Воспоминания далекого прошлого как бы ожидают того, чтобы их, словно Спящую красавицу Шарля Перро, разбудила сильная эмоция. Нам, как в театре, нужен суфлер, который напомнил бы нашему сознанию о давних событиях. Чаще всего таким суфлером бывает какое-нибудь чувственное восприятие, влекущее за собой последовательность образов, слов и ощущений, запечатленных в памяти в давно прошедшие дни» [215, с. 29–30].

Обычно, когда объясняют, как функционирует память, предлагают, прежде всего, *схему работы произвольной памяти*. Очень коротко ее можно описать так: в основе всякого усилия памяти лежат *потребность* или *интерес*, которые создают *мотивацию*, необходимую для привлечения *внимания* к тому, что желательно запомнить. В процессе запоминания необходимо это внимание сконцентрировать и произвести определенную *интеллектуальную и чувственно-эмоциональную работу* по *организации запоминаемого материала*. Самой эффективной такой работой считается перевод поступающей информации в яркие *визуально-ментальные образы* с подбором *ассоциаций*, связывание их *с чувственным восприятием, ощущениями и эмоциями*, что требует как логики, так и воображения. Отмечается также важность определенного психологического настроя на запоминание или отыскание в памяти необходимой информации, потому что плохое настроение, беспокойство или депрессия, подавляя любой интерес или мотивацию, не дают возможности концентрировать внимание и производить необходимую работу ума и чувств.

Данные принципы легли в основу многих методик тренировки и развития произвольного вида памяти, создания всевозможных мнемотехник (по указанному вопросу имеется значительное количество методической литературы). Применяются эти принципы и методики, естественно, и в ИЛПТ. Однако главный акцент в наших занятиях делается на действии *непроизвольной памяти,* механизмы которой более скрыты и сложны, и именно в эффективной стимуляции работы данного вида памяти нами изыскиваются большие резервы для ускоренного и интенсивного овладения человеком иноязычной речью. На принципах и приемах воздействия на непроизвольную

память мы и заострим свое внимание.

К слову сказать, методик по ее управлению почти не существует (в лучшем случае педагогам просто даются рекомендации максимально использовать данный вид памяти, но, как это делать конкретно, обычно не разъясняется), и в этом смысле опыт, теория и практика ИЛПТ могут оказаться очень полезными.

Прежде всего, нужно заметить, что общие принципы работы как произвольной, так и непроизвольной памяти являются в определенном смысле универсальными, но все-таки с той значительной разницей, что в первом случае ученику самому необходимо применить сознательно-волевое усилие и знание, чтобы управлять процессом запоминания и извлечения информации из кладовых памяти. Во втором же случае, напротив, именно педагогу нужно так организовать учебный процесс и материал, чтобы запоминание пошло практически незаметно для учащегося, т. е. непроизвольно.

Самым главным условием и предпосылкой хорошей работы памяти является комфортная психологическая обстановка и комфортное состояние души человека. Если он чем-то обеспокоен или озабочен, если он находится во власти отрицательных эмоций или депрессии, если он устал и на него давят жесткие внешние обстоятельства, а обстановка занятий не приносит радости и психологической разрядки, то не стоит и думать о том, что этот человек сможет хоть что-то успешно запомнить.

Методы психотерапии, которые положены в основу ИЛПТ, призваны обеспечить этот так необходимый человеку комфорт души и окружающих условий. Воздействие, в первую очередь, на эмоциональную сферу учащихся, умение вызвать у них смех и приподнятое настроение, отвлечь их от гнета проблем и создать атмосферу теплоты и доверия, являясь терапевтическими факторами, подготавливают и гарантируют эффективную работу памяти. Будучи освобожден от негативных эмоций, подспудных тревог и сомнений, психологических зажимов и барьеров, заскорузлых установок и стереотипов, человек бывает в состоянии переработать и запомнить такое количество информации, о котором до сих пор, возможно, и не мечтал.

Психотерапевтическим составляющим ИЛПТ посвящены отдельные главы этой книги. Поэтому здесь мы перейдем к описанию других факторов, необходимых для организации плодотворной работы непроизвольной памяти учащихся.

Как произвольное, так и непроизвольное запоминание начинаются с возбуждения интереса и включения эмоций, которые создают мотивацию и привлекают внимание,

необходимые для работы памяти. Но если методики тренировки произвольной памяти призывают самого человека быть *сознательно* неравнодушным к тому, что учишь, буквально врасти *волевым способом* в изучаемый материал, *заставить себя* рисовать в воображении картины и сопереживать, даже если это таблица из 16 глагольных времен, *заняться самовнушением* для убеждения себя в том, что без того, что изучаешь, жить невозможно, то для включения механизмов работы непроизвольной памяти педагогу необходимо сделать так, чтобы изучаемый материал сам по себе, *подсознательно*, вызвал у учеников мощный интерес и яркие эмоции, чтобы рисование воображаемых картин или сотворение ментальных образов происходило *естественным путем,* как неотъемлемая и органичная часть происходящего действа, причем на фоне не самовнушения, а легкой суггестии, обеспечиваемой (как и интерес) самой формой и содержанием занятия.

Если помочь человеку развить все виды образной памяти – зрительную, слуховую, обонятельную, осязательную, вкусовую, двигательную, – т. е. развить память на представления, то ему будет легко и просто воспроизводить яркие мысленные образы того, что желательно запомнить. В создании таких образов участвуют все наши чувства, ощущения, эмоции, воображение, интеллект. (Конкретные примеры того, как развивается в ИЛПТ непроизвольным способом образная память см. выше.) Когда человек ассоциирует образ с чувственными восприятиями и ощущениями, живыми эмоциями и мыслями, то качество записи информации в памяти многократно улучшается; кроме того, это облегчает работу процессов вспоминания, или так называемой *памяти узнавания*.

Существует теория, что эффективность узнавания и вспоминания зависит от прочности следов в памяти, которые и оставляются благодаря всевозможным образам, наполненным чувствами, переживаниями, ощущениями. То, что нас сильно взволновало, было окрашено красочными эмоциями, связано с чувственными восприятиями, познано в активном действии, оставляет в памяти более прочные и глубокие следы, чем события и информация нейтрального характера, чем то, что мы просто пассивно созерцали.

Что касается усвоения иноязычной речи, то ее символизм просто необходимо переводить в разнообразную и многоликую форму живых образов. Сделать это не так уж и сложно, потому что речь, как уже неоднократно отмечалось, сама по себе имеет психическую природу: если слова представляют собой форму кодов (речевых), то образы слов есть психическое отображение

этих кодов.

Чтобы иноязычные слова прочно укоренялись в памяти, необходимо, чтобы их образы были как можно богаче, ярче, необычнее и прочно связывались со всей гаммой чувственных и двигательных восприятий, а также с широким спектром эмоций.

И всему этому можно не только научить людей, чтобы они сознательно могли управлять собственной памятью, но и можно самому педагогу, незаметно для учащихся, прибегнуть к режиссуре этого процесса как бы из-за кулис, со стороны, с целью максимальной стимуляции их непроизвольной памяти.

Представьте себе, что изучаются, например, времена года, природа и погодные явления. Можно включить негромкую выразительную музыку и попросить связать эту музыкальную картину с визуальными картинами разных сезонов, описать их краски, запахи, звуки, настроение, ощущение тепла или прохлады и т. п. Даже если все ученики под впечатлением определенной музыки вдруг одновременно увидят осень, то картины этой осени, как правило, у каждого будут разными, как бы «пропущенными» через себя, через собственное неповторимое «я», свое видение и свои чувства: у кого-то осень может быть золотой, теплой и солнечной, полной ярких бушующих красок, похожей на прощальный отчаянный праздник природы; у другого человека осень может быть грустной, наполненной запахом прелых листьев, слезами дождей и гомоном улетающих птиц; у третьего человека осень может быть ветреной и ненастной, со стонами простуженных елей и сосен, рождающих в душе тревогу и холод. Такие яркие чувственные образы слова «осень» прочно закрепят его не только в кратковременной, но и в долговременной памяти, а также и другие слова, обозначающие явления природы и представляющие элементы этого образа: золотые листья, дожди, птицы на мокрых елях и пр.

Очень важным фактором запоминания является и чувство движения – кинестетика, обеспечивающая связь между мышцами тела, ощущениями и двигательными образами. Под бодрую веселую музыку можно предложить ученикам встать, выстроиться в ряд друг за другом, а потом вообразить, что у них за плечами большие рюкзаки, с которыми они сейчас отправятся в поход. Сначала путь будет пролегать по дороге, вьющейся меж полей и залитой ярким солнцем, и всем будет тепло и радостно (нужно показать все это в движении и громко хором повторять слова и выражения, обозначающие окружающую природу, погоду, свои ощущения и настроение, связывая их с моторикой, например: *дорога, поля, солнечно, тепло, радостно и т. п.*). Потом мы войдем в лес, где вдруг начнет накрапывать дождик, станет прохладно и

сыро (движением надо изобразить свои ощущения от перемены погоды и повторять слова: *лес, прохладно, сыро и т. п.*). Далее мы подойдем к подножию горы и станем на нее карабкаться, усиленно пыхтя и потея под тяжелым грузом, повторяя слова *горы, жарко, тяжело* и пр. На вершине горы нас застанет *снежная метель, мороз и ветер*, мы все это изобразим в движении и, достав лыжи, с энтузиазмом ринемся вниз в долину. Такие двигательно-чувственно-визуальные образы помогут весело и легко запомнить слова, обозначающие явления природы и погоды, и поместить их в долговременную память.

Как видно уже из предыдущего упражнения, образы могут быть не только ментальными, созерцательными, но и активными, театральными. Так, например, к Бабе-Яге – хозяйке гостиницы «Избушка на курьих ножках» может приехать Иван-Царевич на Сером Волке и заказать номер себе и другу Волку. Яркие образы и сказочный контекст разыгранной сценки помогут запомнить «гостиничную» лексику.

Не стоит также преуменьшать роль интеллектуально-мыслительного процесса в ходе запоминания. Ведь известно, что чем большей предварительной обработке подвергается информация, тем правильнее она записывается, что глубокая мысль остается в памяти гораздо дольше, чем мимолетное или поверхностное суждение [215, с. 24]. Только во время непроизвольного запоминания человека к глубоким размышлениям можно незаметно и грамотно подвести. Этот незаметный путь может быть обеспечен как самим захватывающе интересным действом, так и тонкими наводящими вопросами педагога.

Так, например, описанная выше сценка с Бабой-Ягой и создание образов ее и Царевича с Серым Волком требует достаточной работы мысли и воображения. Кроме того, странные, необычные и даже шокирующие образы и впечатления (как, например, какой-нибудь важный и серьезный бизнесмен Иван Петрович 45 лет в образе Бабы-Яги и скромный программист Николай Михайлович 37 лет в образе Серого Волка) запоминаются лучше всего.

Чтобы отложить в памяти иностранные названия таких отвлеченных понятий, как *счастье, тревога, боль* и т. п., можно попросить учеников нарисовать мысленные картины этих понятий, а потом пофилософствовать на тему того, что же это такое *счастье* или *боль*. Будет совсем не плохо, если данное обсуждение прервется на какой-то высокой или щемящей ноте, потому что прерванные действия склонны запоминаться также хорошо.

Как мы уже говорили, для подготовки памяти к плодотворной работе необходимо придти к состоянию душевной релаксации. Это важно как для процесса запоминания, так и для процесса вспоминания. Как справедливо отмечает Д. Лапп, «у памяти есть парадоксальная особенность: чем больше мы силимся что-то вспомнить, тем больше оно ускользает от нас» [215, с. 62]. Ее коллега профессор Эткен признается: «Я открыл, что чем больше силюсь что-то вспомнить, тем больше нуждаюсь в расслаблении, а вовсе не в концентрации внимания, как это обычно думают. Вначале, конечно, необходимо сосредоточить внимание, но как только это станет возможным, нужно расслабиться. Так поступают очень немногие. К сожалению, этому не учат в школе, где знания приобретаются лишь путем повторения» [215, с. 62]. Однако этому учат в ИЛПТ.

Мудрый буддийский гуру Талхан Тулку говорил: «Когда вы научитесь расслаблять тело, дыхание и сознание, тело станет здоровым, сознание – ясным, восприятие – гармоничным, а речь – четкой». Поэтому большое внимание в ИЛПТ уделяется дыхательным упражнениям и мышечному расслаблению. Необходимость таких упражнений становится совершенно очевидной, если вспомнить о том, что мы занимаемся обучением иноязычной речи, а речь сама представляет собой часть нашей физиологии и напрямую связана с дыханием и движением телесных мышц.

Настроить нашу память и речь на работу помогает аутогенная тренировка, когда *расслабляются ступни, пальцы ног, голени, колени, бедра, живот, грудь, руки, шея, лицо, щеки, челюсти, рот, язык, глаза, веки, брови, … расслабляемся полностью…* А также обязательные упражнения в начале занятий, когда, передавая под классическую музыку свечу по кругу, мы делаем глубокие вдохи и выдохи, желая всем людям света, любви, тепла и добра.

Можно также «превращаться» в резиновые игрушки и другие предметы, медленно «надуваясь», а потом также медленно «сдуваясь». Можно учиться петь, правильно дыша, и т. п.

Очень помогает непроизвольному запоминанию смешно подобранная рифма и гармоничное сочетание звуков слов. Так, в учебных текстах-диалогах нами зарифмованы и гармонизованы в звучании все имена персонажей: *Walter Dark from Winter Park, Holly Wood from Hollywood, Прасковья Пескова из Пскова, Сева Тополев из Севастополя* и т. п.

Хорошо и непроизвольно запоминается информация личностного свойства, именно поэтому всем ученикам полезно превратиться в персонажей из текста, события которого будут происходить как бы с самими учениками.

Важно сказать, что непроизвольные процессы помогают работать и произвольной памяти, являясь ее органической составляющей. Приведем в качестве простого примера хорошо известное упражнение-игру в «снежный ком». Допустим, идет изучение все тех же явлений природы. Обозначающие эти явления слова можно постараться запомнить, прибегнув к этой игре, практически произвольным способом. Игра состоит в следующем: один человек называет слово, например, *трава (grass)*, второй человек повторяет это слово и называет свое: *трава и цветы (grass and flowers)*, третий повторяет все предыдущие слова и придумывает собственное: *трава, цветы, деревья (grass, flowers and trees)* и т. д. Слова нарастают, как снежный ком, почти до бесконечности, точнее до тех пор, пока ученики не устанут «накручивать словесные круги». Мы не даром сказали «практически произвольным способом», потому что, несмотря на то, что процесс запоминания осуществляется, в общем-то, с применением воли, в нем присутствуют и элементы непроизвольного запоминания. Во-первых, сам дух игры непроизвольно вызывает интерес и мотивацию; во-вторых, если ученик не догадался или не сделал это непроизвольно, нужно подсказать ученику, что для того, чтобы запомнить слово, его лучше ассоциировать с произносящим это слово человеком: ведь потом, посмотрев на человека, будет легко вспомнить, какое слово этот человек говорил (здесь опять срабатывает механизм «слово – образ – ассоциация»); в-третьих, непроизвольное запоминание обеспечивается самим многократным повторением слов (вслед за всеми учащимися), причем повторение идет в течение игры постоянно, как вслух, так и «про себя». Отметим, что если в начале курса ученики обычно с трудом одолевают коллективно 12–15 слов, то впоследствии они становятся в состоянии с легкостью запомнить в одной игре до 120 слов и выше.

Завершая разговор о памяти, нужно подчеркнуть, что очень многое в механизмах непроизвольного запоминания основывается на недирективном воздействии на психику, на периферийном внимании и периферийной перцепции, на комбинации сознательных и подсознательных факторов, сила которых так верно было отмечена когда-то Г. Лозановым и важность которых невозможно переоценить.

Глава XX
Развитие психических процессов в ИЛПТ: воображение и мышление

Развитие воображения

«Образы, которыми оперирует человек, не ограничиваются воспроизведением непосредственно воспринятого. Перед человеком в образах может предстать и то, чего он непосредственно не воспринимал, и то, чего вообще не было, и даже то, чего … и быть не может», – писал С. Л. Рубинштейн.

Все это происходит благодаря воображению.

Воображение считается совершенно особым психическим процессом. В нем, по словам Р. С. Немова, как ни в чем другом, проявляется «идеальный и загадочный характер психики».

Воображение присутствует в механизмах восприятия, памяти, мышления и, конечно же, речи, и все же оно не тождественно этим психическим явлениям, а представляет собой отдельный психический процесс.

«Поскольку, с одной стороны, воображение всегда в какой-то мере опирается на прошлый опыт, – отмечает С. Л. Рубинштейн, – а с другой – образное воспроизведение обычно … в какой-то мере преобразует воспроизводимое, между воображением и образной памятью, бесспорно, существует связь. Но не менее бесспорно и существование между ними различий» [377, с. 295–296]. «Образы памяти, – продолжает С. Л. Рубинштейн, – это воспроизведение прошлого опыта». Воображение же – «это отлет от прошлого опыта, это преобразование данного и порождение на этой основе новых образов, являющихся и продуктами творческой деятельности человека и прообразами для нее» [377, с. 296].

Отличие воображения от восприятия заключается в том, что образы воображения могут не соответствовать реальности, будучи до краев наполнены вымыслом и фантазией. Недаром некоторые психологические словари трактуют понятия «воображение» и «фантазия» синонимично (см., например, «Психологический словарь» под ред. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещерякова [341, с. 55]).

Воображение составляет также основу образного и творческого мышления. Душа, – поэтично говорил Аристотель, – никогда не мыслит без представлений.

«Благодаря воображению, – пишет Р. С. Немов, – человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей … Воображение выводит человека за пределы сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее. Обладая богатым воображением, человек может «жить» в разном времени, что не может себе позволить никакое другое живое

существо в мире» [289, кн. 1, с. 261].

Воображением иногда, в самом широком смысле, называют любой процесс, протекающий в образах. Поэтому более чем очевидна связь воображения и с речью: если сами слова, как справедливо указывал Л. М. Веккер, воздействуя на анализаторы человека в качестве второсигнальных раздражителей, представляют собой типичную форму кодов, то психическая сторона речи представляет собой образы этих слов – слуховые, зрительные, кинестетические и др., а следовательно, включает в себя и воображение.

В более строгой формулировке воображение – *это универсальное свойство и способность человеческой психики к созданию новых целостных образов путем переработки чувственного, интеллектуального, эмоционально-смыслового и практического опыта.*

Развитие воображения содействует речи в том смысле, что сами речевые образы, становясь в результате воображения ярче и богаче, намного лучше закрепляются в человеческой памяти. Но кроме того, воображение, которое сопутствует речеформированию, делает сопряженные с речью психические процессы (восприятие, память, мышление) более гибкими, а процесс речеформирования более творческим.

Считается, что воображение имеет следующие виды: 1) *активное воображение*, при помощи которого человек сознательно может вызывать у себя соответствующие образы; 2) *пассивное воображение*, образы которого могут возникать спонтанно, помимо желания и воли человека; 3) *репродуктивное воображение*, которое «копирует» реальность во всех деталях; 4) *продуктивное воображение*, в образах которого создается нечто новое, творческое.

В процессе овладения иноязычной речью полезно развивать все виды воображения, однако нас по вполне естественным причинам интересует, в первую очередь, активное и продуктивное (творческое) воображение.

Воображение всегда формируется в процессе творческой деятельности, а потому и обучение иноязычной речи непременно должно иметь творческий характер. Не будет преувеличением сказать, что работа Интегративного лингво-психологического тренинга полностью основана на творчестве.

Прежде всего, на творческий лад учащихся настраивает сама обстановка занятий и даже учебный текст, дающий возможность всевозможных юмористических интерпретаций, комментариев, но самое главное, предоставляющий широкое поле деятельности для импровизации, игры и фантазии.

Многие красочные и смешные учебные плакаты и рисунки бывают созданы на тему этого текста самими учащимися.

Место для творческой фантазии оставляет и учебный реквизит, который хоть и напоминает театральный, но все же им не является. Этот реквизит собирается по крупице также самими учениками и представляет собой старые вещи, которые в ходе нашего психологического действа обретают новую жизнь. Так, изъеденный молью древний тулуп может в различных ситуациях стать и прекрасной новомодной женской шубкой, и шкурой дикого зверя, а воздушный капроновый шарфик превратиться то в загадочную вуаль, то в юбку балерины, то в крылья экзотической бабочки.

Творческим оказывается буквально каждое упражнение и задание, даже домашнее. Одним из таких заданий является так называемое направленное слушание магнитофонной пленки. Например, учащимся-джентльменам предлагается в следующий раз придти и сделать всем дамам комплимент. Материал для этого комплимента нужно будет извлечь из прослушанной дома магнитной пленки с текстом, не имеющим никакого отношения к выражениям комплимента. Это, допустим, может быть текст на тему «Супермаркет», однако в нем наверняка будут присутствовать румяные помидорчики, бледные курочки, очаровательные пирожные и стройные рюмочки.

Выполняя классные задания, ученикам приходится по системе К. С. Станиславского буквально вживаться в создаваемые образы, представляя при этом каким скрипучим может быть голос у разыгрываемого ими старика, какими могут быть его интонации, движения, мимика, очертания фигуры. Так, например, фраза «Разрешите мне представить свою подругу» запомнится намного лучше, если попадет в яркий контекст и закрепится на следующих образах: клиентка представляет свою ослепительную юную подругу пожилому кутюрье, а молодой человек представляет свою невесту сорока лет и с тремя детьми родителям и т. п.

Поскольку воображение входит в структуру многих психических процессов, многие техники развития воображения нами уже были описаны в соответствующих параграфах. Здесь мы хотим привести лишь еще несколько упражнений.

Как уже говорилось, при прослушивании музыкального произведения можно попросить учащихся нарисовать воображаемые картины, связанные с характером звучащей музыки. Например, симфоническая картина М. Чюрлениса «Море» вызывала у учеников воображаемые видения бушующего океана, налетевшей внезапно на лес летней бури, сражения воинов

древней Руси, кровавой битвы сказочных драконов и т. п.

А еще перед прослушиванием музыки можно задать вопрос: что рассказала вам эта музыка? Если музыкальное произведение хорошо известно учащимся, нужно попросить их абстрагироваться от того, что они знают и отдаться на волю чувств, эмоций и ощущений. Так, всем известна музыка Г. В. Свиридова к драме А. С. Пушкина «Метель», но, абстрагировавшись от этого знания и слушая свиридовский романс, воображение учащихся рисовало совершенно иные, отвлеченные от литературного сюжета, картины и образы. Перед многими в воображении пролетала целая жизнь человека, с его взлетами и падениями, с его трогательной радостью и щемящей печалью, с неизбежным трагизмом и драматизмом, уготованными человеку судьбой.

А вот упражнение из хореотерапии, «балетное». На определенную тему, например «У любви нет преград», несколько учащихся создают балет, т. е. рассказывают придуманную ими историю в образах танца. Все остальные члены учебной группы, наблюдая за этими образами, стараются отгадать тему балета и пишут свои собственные версии либретто.

Таким же образом можно создать на заданную тему и оперу, представив ее в певческих образах.

Хочется напомнить также высказывание Р. С. Немова о том, что, обладая богатым воображением, человек может «жить» в разном времени, потому что одним из самых любимых упражнений у учащихся является фантазия на заданные вопросы: «Если бы у вас был выбор, в каком бы веке (времени) и в какой стране вы бы жили и кем бы вы тогда были и почему»?

Завершая наш краткий разговор о воображении, хочется вновь привести слова С. Л. Рубинштейна: «Кусочек фантазии есть в каждом акте художественного творчества и во всяком подлинном чувстве; кусочек фантазии есть в каждой отвлеченной мысли, поднимающейся над непосредственно данным; кусочек фантазии есть и в каждом действии, которое хоть в какой-то мере преобразует мир; кусочек фантазии есть в каждом человеке, который мысля, чувствуя и действуя, вносит в жизнь хотя бы крупицу чего-то нового, своего» [377, с. 301].

Развитие мышления

Необходимость развития мышления в процессе обучения иноязычной речи определяется тем очевидным фактом, что мышление и речь теснейшим образом связаны между собой. Нередко даже говорят, что мышление и речь являются двумя сторонами одного явления. Это, конечно же, не совсем так хотя бы потому, что мышление может протекать и не в речевой форме. Таково, например, наглядно-действенное мышление ребенка, а также взрослого, занятого конкретным практическим трудом.

Нетождественность мышления и речи доказывается и тем, что одну и ту же мысль человек может выразить совершенно разными словами и грамматическими средствами. С. Л. Рубинштейн писал: «Мы иногда ищем и не находим слова или выражения для уже имеющейся и еще словесно не оформленной мысли; мы часто чувствуем, что сказанное нами не выражает того, что мы думаем; мы отбрасываем подвернувшееся нам слово, как неадекватное нашей мысли: идейное содержание нашей мысли регулирует ее словесное выражение» [377, с. 395].

Конечно, речь можно назвать, как это часто и делается, инструментом, средством или формой мышления. Но, по образному выражению С. Л. Рубинштейна, «речь – это не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служат не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формулируем мысль, но, формулируя ее, мы сплошь и рядом ее *формируем*. Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Создавая *речевую форму, мышление само формируется.* … Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи совершается» [377, с. 395].

Существует мнение, в частности Р. С. Немова, что мышление не следует рассматривать как отдельный психический процесс, поскольку «оно незримо присутствует во всех других познавательных процессах: в восприятии, внимании, воображении, памяти, речи» [289, кн. 1, с. 275]. Такой подход представляется нам не совсем оправданным, ибо то же самое характерно и для всех перечисленных выше психических процессов, которые являются взаимопроникающими, или, по терминологии Л. М. Веккера, «сквозными».

Вновь передавая мысль и слова С. Л. Рубинштейна, можно сказать, что познание человеком объективной действительности

начинается с многочисленных ощущений и восприятий. Но если ощущения и восприятия отражают отдельные стороны явлений в более или менее случайных сочетаниях, то мышление соотносит данные ощущений и восприятий – сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения и «чувственно не данные» абстрактные свойства вещей, выявляет их взаимосвязи и тем самым глубже познает сущность действительности. Задача мышления как раз и заключается в том, чтобы «выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации». Всякое мышление совершается в обобщениях. *«Мышление – это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. Мышление – это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности»* [377, с. 309].

Мышление как высшая психическая функция человека – это настолько сложное и многогранное явление, что подходить к его описанию можно под разными углами и с разных сторон. Именно поэтому существуют и различные классификации видов мышления.

Так, С. Л. Рубинштейн, выдвигая тезис о едином и фактически неделимом мышлении, условно считает возможным выделить внутри данного явления, прежде всего, *наглядное мышление* и *мышление отвлеченное, теоретическое*. Вместе с тем, справедливо отмечая, что теоретическое мышление является высоким уровнем мышления, он подчеркивает, что «наглядное мышление и мышление отвлеченно-теоретическое многообразными способами переходят друг в друга», и что различие между ними относительное – «оно не означает внешней полярности» [377, с. 334].

«Всякое мышление, – пишет С. Л. Рубинштейн, – совершается в более или менее обобщенных, абстрактных понятиях, и во всякое мышление включаются более или менее наглядные чувственные образы; понятие и образ-представление даны в нем в неразрывном единстве. Человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от чувственной наглядности; он не может также мыслить одними лишь чувственно наглядными образами, без понятий» [377, с. 334].

С. Л. Рубинштейн считает глубоким заблуждением мысль, последовательно проводимую, в частности, в системе Гегеля, о том, «будто образ является только низшим уровнем познания, который на высшем уровне должен и может быть безостаточно заменен понятием», ибо ошибочно полагать, – говорит он, – что

можно исчерпать действительность одним лишь понятием [377, с. 335].

«Образ обогащает мысль», – убежден С. Л. Рубинштейн, – и в качестве иллюстрации приводит известную метафору «Моя звезда закатилась», которая образно передает мысль, допускающую отвлеченную формулировку: «он больше не пользуется успехом». «Но образное выражение передает еще много дополнительных оттенков ему лишь свойственной выразительности, – отмечает С. Л. Рубинштейн. Оно передает не только голый факт, но и отношение к нему. Сравнение с небесным светилом говорит о том, … что речь идет не о банальной неудаче, а о судьбе человека, в которой было что-то значительное, возвышенное, величавое. Оно оттеняет также момент стихийности, независимость происшедшего от воли человека и этим устраняет момент личной вины. Оно говорит вместе с тем об эпическом отношении говорящего к своей судьбе и постигшим его неудачам. … Метафорическое выражение может поэтому служить ярким доказательством как единства общей мысли, понятия и образа, так и качественного своеобразия образа, его отличия от понятия» [377, с. 335].

Понятие – это всегда некое логическое обобщение, но С. Л. Рубинштейн справедливо подчеркивает также, что «в корне ошибочно было бы видеть и в образе только единичное. Образ так же (как и понятие. – И. Р.) в той или иной мере заключает в себе единство единичного и общего» [377, с. 336].

Кроме того, традиционная психология всегда делила мышление на *теоретическое* и *практическое – наглядно действенное,* поскольку исходила из противопоставления мышления и практической деятельности человека. Мы же солидарны с С. Л. Рубинштейном в том, что «с практикой связано, в конечном счете, всякое мышление; лишь характер этой связи может быть в различных случаях различным. Теоретическое мышление, опираясь на практику в целом, независимо от отдельного частного случая практики; наглядно-действенное мышление непосредственно связано с той частной практической ситуацией, в которой совершается действие» [377, с. 337].

Нам близки взгляды С. Л. Рубинштейна, однако нам представляется, что не следует считать теоретическим (отвлеченным, абстрактным) лишь понятийное (логическое) мышление. Таким же теоретическим, абстрактным, а не только наглядным, может являться и мышление образное, которое, хоть и основано на наглядном представлении, способно выводить образ далеко за рамки наглядности.

Исходя из вышесказанного, нам представляется разумным

опереться на достаточно распространенную и привычную классификацию мышления, которая включает такие его виды, как *логическое (понятийное) мышление, образное мышление* и *наглядно-действенное мышление*.

Разделение мышления на логическое и образное хорошо соотносимо с психофизиологией человека, с разделением полушарий его головного мозга на «логическое» левое и «образное» правое. И хотя оба полушария головного мозга человека работают в тесном единстве, часто наблюдается функциональное превалирование одного полушария над другим, что определяет преимущественный способ мышления конкретного человека, или, иными словами, его мыслительный тип.

Как, несомненно, заслуживающий внимания вид мышления стоит выделить также *интуитивное мышление,* механизмы действия которого во многом определяются подсознанием.

Однако самым продуктивным видом мышления следует, пожалуй, считать *мышление творческое,* или *нестандартное*, создающее качественно новые ценности и основанное на воображении. «Постановка новых вопросов, выявление новых возможностей, взгляд на старые проблемы под новым углом зрения – все это требует творческого мышления и воображения», – писал Альберт Эйнштейн [87, с. 150].

Природа воображения – это образ, причем не только наглядный, но и чаще всего немыслимый, фантастический, и именно на нем основывается творческое мышление. Уже по одной этой причине мы считаем абсолютно неоправданным исключать образное мышление из понятия мышления теоретического и считать образное мышление только наглядным.

Эдвард де Боно – профессор Кембриджского университета и один из ведущих специалистов в области развития творческого мышления – предлагает вообще классифицировать мышление лишь по двум категориям: *мышление вертикальное* (традиционное, обычное) и *мышление латеральное* (как бы «боковое»), т. е. творческое, нестандартное.

«Латеральное мышление, – говорит Э. де Боно, – тесно связано с интуицией, творческими способностями и чувством юмора» [61, с. 9]. Э. де Боно вообще придает интуиции огромное значение, считая, что интуитивная перегруппировка данных позволяет совершать подлинные скачки вперед, благодаря идеям, которые идут впереди информации [61, с. 10].

Так же, как и мы, Э. де Боно полагает, что о нашем мыслительном механизме удобно говорить как о некой «машине» по обработке информации, напоминающей компьютер. Эта

«компьютерная» система способна самоорганизовываться и создавать набор определенных моделей и стереотипов, которыми пользуется наше обычное мышление и которые обеспечивают его эффективность. Однако, помимо огромной продуктивности, использование моделей и стереотипов имеет и ряд недостатков. Они проявляются тогда, когда требуется принять нестандартное решение. В таких случаях стереотипы начинают служить не акселератором, а тормозом мыслительного процесса. Коротко говоря, стереотипы являются сутью обычного, стандартного мышления.

Суть же творческого, нестандартного или, по терминологии Э. де Боно, латерального мышления была хорошо разъяснена известным психологом Роджером фон Эйхом, который сказал: «Творческое мышление – это просто понимание того факта, что нет ничего особенно хорошего в том, чтобы делать вещи так, как их всегда делали» [87, с. 230].

Творческое, латеральное мышление не противостоит вертикальному, говорит де Боно, необходимы оба вида мышления – они дополняют друг друга. Латеральное мышление заставляет усомниться в любом строгом выборе, сделанном вертикальным мышлением, каким бы оправданным и обоснованным этот выбор ни казался. Латеральное мышление расширяет возможности вертикального мышления. Суть латерального мышления – генерация идей. Вертикальное мышление развивает и углубляет идеи, рожденные при латеральном мышлении. По образному выражению Э. де Боно, «вертикальное мышление используют для углубления уже имеющейся ямы. С помощью латерального мышления яму роют на новом месте» [61, с. 12–14].

Основной задачей ИЛПТ является развитие творческого мышления, обеспечивающего гибкость и плодотворную работу всех познавательных процессов, в том числе и речи. Творческое мышление включает в себя, как неотъемлемую часть, воображение, а значит, и обязательную образность.

Существует мнение, что речь, которая тесно сопряжена с логическим мышлением, не имеет связи с образным мышлением. Так, М. Р. Львов в учебнике «Основы теории речи», разъясняя соотношение «мышления и речи», пишет: «Из трех известных видов мышления – конкретно-действенного, образного и логического – лишь последнее действительно функционирует на языковом материале. Первые два обходятся без языковых единиц, и неизвестно, применимы ли к этим видам мышления понятия знака и кода» [258, с. 45–46].

Нам представляется, что в данном утверждении произошло смешение понятий языка и речи. Язык – это, действительно, знак

и код. Но речь – это понятие более широкое: помимо стороны знаковой в ней присутствует еще психическая сторона. Языковые знаки и коды, воздействующие на анализаторы человека, отражаются и отображаются в психике человека в виде образов и неких схем. Здесь нам вновь хочется привести (повторив в который уже раз) так созвучное нашим мыслям высказывание Л. М. Веккера: «К речи как к собственно психическому процессу относятся, прежде всего, образы слов. Слуховые, зрительные или кинестетические образы слов – в прямом и точном смысле этого понятия частный случай образов и, соответственно, частный случай психических процессов, отвечающий их сенсорно-перцептивному уровню, но уже не предметного, а речевого восприятия. И если слова, воздействующие на анализаторы человека, слова как второсигнальные раздражители представляют собой типичную форму кодов (в данном случае речевых), то образы слов есть психическое отображение этих кодов» [80, с. 609]. Правда, добавим мы еще раз, языковые средства могут отражаться в психике человека, как в образах, так и в виде определенных «схем».

Именно поэтому мы утверждаем, что с речью соотносимо как логическое, так и образное мышление. Мышление, в первую очередь, связано с внутренней речью, которую Н. И. Жинкин так и определил (очень тонко и точно) как «код образов и схем».

Таким образом, для формирования речи очень важно развивать не только логическое, но и образное мышление, а также мышление творческое, которое «окрыляет и ум, и душу».

«Способность устанавливать связи и соотношения, иногда странные и даже шокирующие, лежит в основе всякого творческого ума», – говорил известный писатель Джордж Зайдель [87, с. 234].

С целью развития данной способности в ИЛПТ применяется целая серия «сценических» упражнений, задачей которых является создание мини-спектакля с необычными героями в необычных обстоятельствах. Ученики делятся на группы по 3–4 человека и получают карточки: 1) с темой, на которую они должны придумать мини-спектакль (например, «Время – деньги»), 2) случайным набором ролей (например, актриса, астронавт, обезьяна, профессор лингвистики, психиатр, детектив и т. п.), а также 3) местом действия спектакля (например, Кокосовая ул. 33, психиатрическая клиника, кругосветное путешествие, борт летающей тарелки и т. п.); может быть задан также жанр спектакля (комедия, трагедия, детектив, боевик, детская сказка, опера и т. п.). Учащимся необходимо соединить все это в единое осмысленное, законченное действо и представить на сцене.

В качестве персонажей могут быть предложены реальные и литературные герои, которые не имели шанса встретиться в жизни или на страницах литературного произведения, например: Леонардо да Винчи и изобретатель Кулибин, П. И. Чайковский и Майкл Джексон, Скарлетт О'Хара и поручик Ржевский, Ассоль и Д'Артаньян и т. д. Обдумывание сюжета должно происходить в сжатых временных рамках, что стимулирует мыслительную деятельность.

Чтобы настроить творческое мышление на работу, можно предварить данное (или другое) задание простым, достаточно известным, но очень полезным упражнением. Нужно попросить учеников встать в круг, широко расставить ноги, нагнуться, посмотреть в пространство между ног, а затем ответить на вопрос: «Для чего мы это сделали?» Редко, кто дает правильный ответ, что это мы сделали для того, чтобы увидеть привычный мир под абсолютно новым углом зрения.

С. Л. Рубинштейн отмечал, что началом любого мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. «Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять, – писал С. Л. Рубинштейн. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи» [377, с. 317].

Для того, чтобы мышление учащихся развивалось, практически любое упражнение в ИЛПТ является, на первый взгляд, до странности необычным и заключает в себе проблемную ситуацию или вопрос, требующий решения. Таковы были и вышеописанные упражнения.

А вот, например, иная игра. Замкнутое пространство – лифт, который внезапно застревает между этажами. В нем скопилось много людей, и всем им срочно нужно выйти наружу. В лифте едет домохозяйка, которая решила выбежать на минутку в магазин за морковкой, а на плите у нее варится обед; девочка с собакой, которой срочно нужно на прогулку; пара любовников: ее дома ждет муж, а его – ревнивая жена; певица из Большого театра, опаздывающая на свой спектакль и не успевшая порепетировать; инженер-изобретатель, больной гриппом, который хотел достать из почтового ящика газету; вор-рецидивист, обокравший минуту назад квартиру; ветеринарный врач, спешащий на вызов к больному коту; фокусник-иллюзионист, у которого скоро начнется цирковое представление. У каждого из этих людей – своя проблема, но все вместе они должны решить проблему общую: как выбраться из лифта,

поскольку диспетчерская не отвечает. Для полноты ощущений и моделирования ситуации закрытое пространство должно быть сымитировано: например, часть аудитории обставлена стульями так, чтобы внутри людям было достаточно тесно. Каждый из участников игры должен вести себя соответственно полученной роли, однако с намерением так или иначе разрешить возникшую проблему, предлагая выходы из сложившейся ситуации и вынося их на коллективное обсуждение. Попутно могут быть решены проблемы второстепенного характера, которые образовались спонтанно – по ходу действия, благодаря выдумке и юмору актеров: например, певица может понравиться фокуснику, и тогда закрутится роман; а любовники могут окончательно и навеки «побить горшки».

Для развития образного, а заодно и логического мышления можно применить следующий творческий подход. Группе учащихся из 5–6 человек предлагается создать «семейную фотографию». Участники игры должны придумать и распределить между собой семейные роли, а затем воплотить их в конкретные образы. Так, например, одна группа учеников выбрала роли старого дедушки-кавалериста, мамы-профессорши, дочери-фотомодели, внука в памперсах и с соской, пса – любимца семьи и т. п. Согласно заданию «фотография» должна быть любительской и спонтанной, т. е. отображать момент повседневной жизни людей, фрагмент их взаимоотношений, нечаянно запечатленный на пленку. Для этого требуется придуманные персонажи поместить в определенную ситуацию. Люди с «фото» должны принять характерные позы, изобразить нужные жесты и мимику и на несколько мгновений замереть. По прошествии этих мгновений «фотография» неожиданно «оживает», герои фото как бы возвращаются в запечатленное на пленке прошлое и начинают делать свои незавершенные дела, вести разговор и выяснять отношения. Так, у упомянутых выше персонажей это было время завтрака: рассеянная мать-профессорша насыпала в яичницу вместо соли сахар, что вызвало гнев дочери-фотомодели и несказанную радость пса, который эту яичницу тихонько украл со стола и ел ее на полу в компании с ребенком. А старый дедушка-кавалерист, страдающий склерозом, принял свист чайника за сигнал к наступлению и поскакал верхом на стуле, как на коне, выкрикивая хвалу Чапаеву и раздражая всех, кроме радостного младенца и пса.

Согласитесь, чтобы придумать такую ситуацию и создать подобные образы, нужно немало творческой выдумки, а также образного и логического мышления, поскольку образы увязываются в общую ситуацию логической нитью.

Логическое мышление хорошо развивают упражнения, в которых требуется найти существенные признаки вещей: например, можно предложить слово «кольцо» и несколько слов, имеющих к кольцу непосредственное отношение – алмаз, диаметр, проба, печать, круглость. Существенными признаками предмета «кольцо» окажутся только диаметр и круглость. Все остальное – это признаки второстепенные, ибо кольца бывают разными: кольца могут быть без алмаза, но с аметистом, изумрудом или вовсе без камня; они могут не иметь пробы и печати или вообще не представлять собой ювелирного изделия, как, например, кольца баскетбольные, гимнастические, древесные или кольцо от гранаты.

Полезны для логического мышления также упражнения наподобие «толкового словаря», когда вы просите разъяснить и дать определения таким понятиям, как дружба, ненависть, любовь, нежность и т. п. Попросите учащихся объяснить разницу (если такая, на их взгляд, имеется) между понятиями горе и беда, счастье и радость, зависть и ревность, ужас и страх, терпение и терпимость.

Несмотря на то, что все приведенные упражнения призваны развивать мышление, они, несомненно, затрагивают и чувственную сферу человека (особенно эксплицитно данный факт выражен в последнем упражнении). «Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, – писал С. Л. Рубинштейн, – поэтому в акт мысли в той или иной мере всегда включается и чувство. … Когда в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувства придает мысли большую напряженность, страстность, остроту. Мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой предмет, чем «объективная», равнодушная, безразличная мысль» [377, с. 317–318].

Развивая как образный, так и логический виды мышления, все равно нужно развивать мышление творческое, обогащая его всеми красками и оттенками чувств, эмоций и ощущений, наполняя его новыми идеями, неожиданными решениями и интуитивными озарениями.

Глава XXI
Развитие психических процессов в ИЛПТ: эмоции

Эмоции и познавательные процессы

«Хотя все знают, что такое эмоции, сам термин с трудом поддается определению», – справедливо пишет Майк Кордуэлл в своем психологическом словаре. Он поясняет, что определения могут быть широкими, когда *эмоции рассматриваются как многогранные реакции, при которых происходит взаимодействие между субъективными чувствами и переживаниями человека и его объективным опытом*, а также более узкими, когда *под эмоциями понимаются просто наши чувства, такие, как радость и печаль, обида и разочарование, смущение и удивление и т. п.* [198, с. 389]. Мы не видим противоречия между этими двумя определениями, ибо оба они вполне оправданны и одно совершенно не отменяет другого. С. Л. Рубинштейн, например, рассматривал *эмоции в качестве чувств и переживаний человека, выражающих его отношение к миру, к тому, что он испытывает и делает* [377, с. 552].

Термин «эмоция» происходит от латинского слова *emovere,* что означает *двигать, возбуждать, подбадривать, волновать.*

Значения термина очень точно передают самую суть эмоций, поскольку эмоции приводят в движение пусковые механизмы когнитивных процессов, являясь их составной и неотъемлемой частью.

«Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности, – писал С. Л. Рубинштейн. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же, как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [377, с. 552].

Формирование речи человека как познавательного процесса неразрывно связано с эмоциями, поэтому и обучение иноязычной речи взрослых людей по модели естественного формирования речи в онтогенезе непременно должно развивать и их эмоциональную сферу.

Многие исследователи отмечают, что эмоциональная функция речи генетически принадлежит к первичным ее функциям, что ярко проявляется, например, при различных афатических расстройствах: в то время как более высокая по своему уровню «интеллектуальная» речь расстроена, «эмоциональная» речь, т. е. эмоциональные компоненты речи, иногда сохраняется. Так, некоторые больные бывают не в состоянии повторить слова какой-нибудь песни, но могут хорошо

ее пропеть [255; 377].

«Неправильно было бы целиком интеллектуализировать речь, превращая ее только в орудие мышления, – говорил С. Л. Рубинштейн. В ней есть эмоционально-выразительные моменты, проступающие в ритме, паузах, в интонациях, в модуляциях голоса и других выразительных, экспрессивных моментах, которые … всегда имеются в речи, – особенно в устной, сказываясь, впрочем, и в письменной речи в ритме и расстановке слов; выразительные моменты речи проявляются далее в стилистических особенностях речи, в различных нюансах и оттенках. Живая человеческая речь не является только «чистой» формой абстрактного мышления; она не сводится лишь к совокупности значений. Она обычно выражает и эмоциональное отношение человека к тому, о чем он говорит, и часто к тому, к кому он обращается. … Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. … Человек говорит для того, чтобы воздействовать … на поведение, на мысль или чувства, на сознание других людей» [377, с. 388].

Формирование речи маленького человека начинается с эмоционально-чувственного восприятия окружающего мира и эмоционально-чувственного контакта с окружающими людьми. Эмоции глубоко проникают во все познавательные процессы, сопровождающие формирование речи и входящие в речь составными компонентами: внимание, восприятие, память, мышление, воображение; эмоции так же органично и глубоко проникают и в саму речь. Для того, чтобы помочь взрослому человеку овладеть иноязычной речью как родной, необходимо расширить каналы его чувственного восприятия и «включить» нужные эмоции.

«Изменяя, повышая чувствительность сенсорных входов, эмоции способствуют притоку новой, возможно решающей для достижения цели информации, то есть обеспечивают переход к реагированию на расширенный диапазон сигналов, – пишет Р. М. Грановская. С эмоциями связано не только изменение чувствительности сенсорных систем. Одновременно может повышаться разрешающая способность восприятия сигналов внутренней среды и, следовательно, больше сигналов поступает из памяти при опросе и просмотре ее хранилищ» [111, с. 235].

Чувства и эмоции входят в каждое восприятие человека наравне с мышлением; можно сказать, что, отражая действительность, восприятие делает это, по меткому выражению С. Л. Рубинштейна, не «мертвенно-зеркально», а через преломление всей психической жизни личности, его чувств, эмоций, мыслей, его прошлого опыта. «Восприятие человека, –

говорил Рубинштейн, – представляет собой … единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мысли» [377, с. 239].

Чувства и эмоции, как уже отмечалось, исполняют роль и настройщиков внимания; они всемерно помогают работать памяти: вещи, явления, события, которые нас волновали, оставляют в памяти намного более глубокий след, чем те, к которым мы были равнодушны.

Воображение под влиянием чувств создает более интересные образы, но чувства могут сыграть с воображением и в опасную игру: иногда, руководствуясь эмоциями, мы можем приписать действительности и, в частности, человеку воображаемые нами черты и потом горько разочароваться.

Роль чувства в мыслительном процессе бывает различной и зависит от того, какое соотношение устанавливается между чувством и мыслью, однако часто случается и так, что мышление начинает целиком подчиняться логике чувств.

Надо помнить, что влияние эмоций на познавательные процессы может быть двояким: эмоции могут как повышать тонус, энергию работы познавательных процессов, так и снижать, тормозить ее. Именно поэтому в обучении иноязычной речи так важны средства психотерапии, нивелирующие уровень отрицательных, разрушительных, эмоций и стимулирующие эмоции положительные, созидательные.

Эмоциональные моменты, несомненно, играют важную конструктивную роль в процессах внимания, восприятия, мышления, запоминания: эмоционально окрашенный материал перерабатывается и усваивается намного лучше, чем эмоционально безразличный или по характеру нейтральный. Однако, как уже было отмечено, эмоции могут играть и дезорганизующую роль, причем это свойственно не только отрицательным эмоциям, но и некоторым эмоциям со знаком плюс. Когда, например, тот же материал приводит вас в чрезмерно повышенное возбуждение, в состояние, пусть и радостной, но неконтролируемой, эйфории, то это затрудняет и ослабляет работу всех психических процессов. Такое же деструктивное влияние на познавательные процессы оказывают и, напротив, подавленное состояние, чувства беспокойства или озабоченности. Поэтому в обучении очень важно найти ту золотую середину эмоционального воздействия на человека, когда эмоции будут помогать, а не мешать учебному процессу.

Эмоции и личностный темперамент

Эмоциональная сфера в структуре личности, в зависимости от типа темперамента человека, может иметь различный характер.

Так, *холерик* (от греческого chole – желчь) – это типичный экстраверт, склонный к резким сменам настроения, порывистый, вспыльчивый, нетерпеливый, он бывает подвержен эмоциональным срывам, а иногда и агрессии. Человек, обладающий холерическим темпераментом, эмоционально нестабилен, беспокоен, импульсивен, переменчив, но в то же время оптимистичен.

У *сангвиника* (от латинского sanquis – кровь) эмоции преимущественно положительные. Человек с сангвиническим типом темперамента эмоционально более устойчив в связи с тем, что возбудительные и тормозные процессы его нервной системы (по И. П. Павлову) достаточно уравновешены. Он общителен, интересуется и увлекается тем, что ему приятно, что доставляет удовольствие, но чувства его недолги и непостоянны. Легковерный и доверчивый, такой человек любит строить «воздушные замки», но вскоре о них легко и без сожаления забывает.

Меланхолика (от греческого melas – черный и chole – желчь) отличает высокая эмоциональная сензитивность, глубина и устойчивость эмоций и чувств при слабом внешнем их проявлении, причем эмоциональный тон обычно имеет «отрицательную», пессимистичную, а иногда и депрессивную окраску. Такой человек повышенно обидчив и эмоционально раним, малоконтактен. Если задеть его чувства, то даже от легкого прикосновения они начнут звучать болезненно и долго, как нечаянно тронутая гитарная струна.

Флегматик (от греческого phlegma – слизь), так же, как и меланхолик, – интраверт, однако у него преобладает ровное, спокойное, миролюбивое настроение; чувства и настроения флегматика, фактически при отсутствии их внешнего выражения, обычно обладают постоянством. Флегматик склонен к скептицизму. При неблагоприятных же условиях его эмоции, как правило, приобретают вялость и бледность, а сам он спасается выполнением привычных, однообразных дел.

Любому педагогу обязательно нужно знать тип личностного темперамента учащихся, потому что от него зависит характер работы не только эмоциональных, но и познавательных процессов.

Так, например, Р. М. Грановская отмечает, что внимание у холериков, «скачущее, быстро истощаемое и плохо переключаемое; флегматики обладают вниманием устойчивым, но с замедленным переключением; меланхолики слабо концентрируются и повышенно отвлекаемы; а сангвиники быстро сосредотачиваются и легко переключаются» [111, с. 77]. Необходимость учета данного фактора в обучении более чем очевидна.

Р. М. Грановская справедливо замечает также, что лица с сильной нервной системой (сангвиники, флегматики) «более помехоустойчивы при выполнении интеллектуальных заданий», они «более выносливы в стрессе и выигрывают при запоминании больших объемов информации». У людей со слабой нервной системой (меланхоликов) «объем запоминаемого материала ограничивается быстрым развитием торможения, но если можно помочь себе в запоминании предварительной смысловой обработкой материала (а мы бы добавили: *и так свойственной меланхоликам чувственной обработкой.* – И. Р.), то они успешно конкурируют с лицами, обладающими сильной нервной системой» [111, с. 392].

Холерики, как люди с сильным неуравновешенным типом нервной системы, приступают к выполнению дел с полной отдачей и, казалось бы, с неиссякаемой энергией. Тем не менее, эта энергия быстро истощается и у человека появляется вялое, «слезливое» настроение. Часто люди с данным темпераментом, сильно увлекшись, не умеют рассчитывать свои силы и дорабатываются до изнеможения. Будучи нетерпеливыми от природы, они с трудом выполняют работу, требующую усидчивости, точных и плавных движений. Темп их речи так же быстр и стремителен, как и движения. При изучении иностранных языков часто случается так, что их речь начинает «бежать» впереди мысли, они торопятся что-то сказать, еще даже не успев обдумать и внутренне «пережить» свои мысли.

Сангвиники – люди работоспособные, выдерживают большие нагрузки и, если устают, то быстро восстанавливаются. Однако выполняемая ими работа непременно должна быть интересна, в противном случае их охватывает скука. Сангвиников также отличает быстрый темп речи, но речь их более уравновешенная.

Меланхолики характеризуются замедленным темпом протекания всех психических процессов; такие люди слабовыносливы, быстро утомляются, плохо переносят длительное напряжение, перегрузки и стрессы, теряются на экзаменах и публичных выступлениях. Однако меланхолики, будучи высоко чувствительными людьми, обладают хорошей

интуицией, прекрасно ориентируются в мире «нюансов» и «тонких материй»; они часто имеют выраженные творческие способности (художественные, музыкальные, литературные, актерские и т. п.). В силу глубоко развитой чувственной сферы они обладают хорошим «чувством языка», умеют хорошо видеть и тонко слышать, а потому очень часто одарены способностью к изучению иностранных языков.

Флегматики очень сильные, работоспособные личности, но «тяжелы на подъем». Они с трудом отказываются от уже выработанных привычек и стереотипов. Скептицизм их натуры можно «пробить» не эмоцией, не чувством, которые у них самих слабо выражены, а, скорее, доводом и аргументом. Люди с таким темпераментом, как и меланхолики, обладают замедленными реакциями, но данное свойство компенсируется у них тщательным планированием, педантизмом и продуманностью действий. Это люди-одиночки, работать предпочитают не в коллективе, а самостоятельно; обучаются, в том числе и иностранным языкам, медленно, но зато очень прочно.

Поскольку основной функцией речи является функция общения, педагогу важно знать, как проявляют себя люди различного темперамента в общении. Холерики и сангвиники, будучи экстравертами, легко вступают в контакт; круг их знакомств, как правило, широк, но поверхностен. Если сангвиник непостоянен в своих привязанностях в силу переменчивости собственной натуры, то холерик может терять контакты и портить отношения с людьми из-за своей неуравновешенности. Меланхолики и флегматики – интраверты, трудно вступают в контакты с другими людьми, круг их знакомств мал, избирателен, но постоянен. Поскольку внешнее проявление эмоций у них слабое, другие люди часто их ошибочно считают «неэмоциональными» и «нечувствительными». Это особенно задевает меланхоликов, людей чрезмерно сензитивных и склонных переживать эмоциональные всплески и взрывы внутри себя. Флегматиков данное обстоятельство трогает меньше, часто они и сами, не обладая эмпатией, не замечают эмоционального состояния других людей.

Несмотря на то, что свойства темперамента человека заложены природой и представляют собой некую данность, все же они, в определенной степени, поддаются коррекции, в частности при помощи средств поведенческого тренинга, тренинга сензитивности, ролевого тренинга и тренинга общения, чему в ИЛПТ отводится немаловажное место.

Развитие и коррекция эмоций в ИЛПТ

Эмоции человека имеют тесную связь с его физиологией, его мышечными движениями и ощущениями, что было блестяще доказано еще многочисленными работами И. П. Павлова и И. М. Сеченова.

Страх, озабоченность, тревога не только напрягают и сковывают все тело человека, но могут буквально парализовать его. Хорошо известен пример с певцом, который, несмотря на чудесную консерваторскую подготовку, не смог издать ни одной голосовой ноты на своем первом публичном концерте. Те же разрушительные эмоции испытывают и многие взрослые люди, пришедшие обучаться иностранному языку в их зрелом возрасте. Поэтому создание радостной атмосферы, специальные релаксационные, снимающие напряжение, упражнения так необходимы в учебной аудитории. Радостный человек мышечно и душевно расслаблен, в таком состоянии его психические процессы максимально готовы к работе.

Мы приводили уже немало примеров релаксационных техник и того, как создать атмосферу радости и душевного тепла. Здесь мы уделим немного внимания упражнениям с выразительными движениями. Обучаясь выразительным движениям, человек обучается не только мышечному расслаблению. Выразительные движения являются компонентами наших эмоций, которые, будучи выпущенными на волю, дарят человеку радость свободы собственного тела и духа. Но кроме того, выразительные движения и мимика человека, наполненные эмоциональным смыслом, выполняют очень важную и актуальную функцию – функцию общения.

«Иногда едва уловимая улыбка, на мгновение осветившая лицо человека, может стать событием, способным определить всю личную жизнь другого человека, чуть заметно сдвинутые брови могут оказаться более эффективным средством для предотвращения какого-либо чреватого последствиями поступка, чем иные пространные рассуждения и сопряженные с большой затратой сил меры воздействия», – писал С. Л. Рубинштейн [377, с. 569–570].

Мимика и выразительные движения являются неотъемлемыми компонентами самой речи. Но прежде чем заговорить на иностранном языке, человеку необходимо овладеть языками невербального общения, как бы включить «безмолвную», но экспрессивную коммуникацию, которая прямо приведет его к иноязычной речи.

Одним из таких упражнений с выразительными движениями является упражнение «Музыкальный характер». Учащимся предлагается прослушать несколько различных по характеру музыкальных отрывков, а потом попросить воплотить эти характеры в человеческие персонажи и показать каждый их них пантомимой. Показ должен сопровождаться уже прослушанной ранее музыкой, а остальные члены группы вольны комментировать изображаемый на сцене пантомимический образ (конечно же, на иностранном языке). Для такого задания чудесно подойдут «музыкальные характеры» из балета К. Хачатуряна «Чиполлино», хотя, наверняка, ученики (не все знакомые с данным музыкальным произведением) будут представлять свои собственные версии характерных персонажей, никакого отношения к Чиполлино или Синьору Помидору не имеющие.

Музыка и вообще искусство являются одним из самых мощных средств воздействия на эмоциональную сферу человека. При помощи различной музыки можно создать любую эмоциональную атмосферу в аудитории: радостную, таинственную, доверительную, романтическую и т. п. Музыка способна не только вызвать определенные эмоции, но и через эмоции стать катализатором работы всех психических процессов. Музыка способна настроить внимание, обострить чувственное восприятие, стимулировать мышление, оживить воображение. Именно поэтому в ИЛПТ разработан и широко применяется специальный курс музыкотерапии.

Таким же сильным средством воздействия на эмоции человека является изобразительное и театральное искусство, и, как следствие, составными элементами ИЛПТ стали арттерапия и актерский тренинг, психологические приемы которых уже неоднократно рассматривались и еще будут рассматриваться нами.

Обучение иноязычной речи – это обучение общению на иностранном языке. А любое общение должно начинаться с установления контакта с партнером, в том числе эмоционального. Поэтому при обучении иноязычной речи очень важны упражнения, развивающие эмпатию – так называемое эмоциональное вчувствование в другого человека. Для этого в начале очередного занятия, во время приветствия, когда все стоят в кругу, можно попросить каждого человека внимательно посмотреть на своего соседа и, попытавшись проникнуть в его эмоциональное состояние, описать его настроение, мысли и чувства.

На самом деле, в обыденной жизни люди редко замечают настроение и внутреннее состояние окружающих. А ведь именно

от этой наблюдательности во многом зависит успешность общения, а то и успех определенного дела. Попытайтесь, например, обратиться с просьбой к начальнику, когда он находится не в духе – вы, непременно, переживете несколько неприятных минут. Поэтому будет очень хорошо, если вы загодя заметите настроение этого человека.

Хорошей тренировкой для выработки привычки обращать внимание на настроение других людей может опять-таки стать пантомима. Каждому члену группы можно раздать карточки, на которых будет написана фраза из учебного текста, обозначающая некую ситуацию, приводящую человека в определенное эмоциональное состояние или настроение. И ситуацию, и настроение требуется изобразить пантомимой, а наблюдающим не только угадать фразу из текста, но и понять эмоциональное состояние человека. Например, вы изучаете тему «Отель», тогда такими заданиями могут стать следующие: 1) «Вы очень довольны: номер большой, светлый и даже чистый!»; 2) «Вы возмущены: «Какой ужасный вид из окна!»; 3) «Вам весело: Ваш сосед – музыкант!»; 4) «Вы взволнованы: в номере есть двуспальная кровать!»; 4) «Вы оскорблены: в номере нет горячей воды, а туалет находится в коридоре!»; 5) «Вы счастливы: в номере есть розетка для бритья!»; 6) «Вы ошеломлены: номер стоит $ 350 в сутки!» и т. д. Данное упражнение может одновременно послужить и хорошей проверкой того, как ученики дома слушали (с магнитной пленки) или читали учебный текст.

Эмоциональному вчувствованию, выразительным движениям и мимике, умению находиться в контакте с партнером учит и упражнение «Зеркало». В данном упражнении ученики работают в парах, где один человек изображает зеркало, а другой – эмоциональное состояние, написанное на его персональной карточке: это может быть состояние гнева или полного счастья, ожидание любви или глубокое недоумение, синдром утреннего похмелья или состояние «зеленой» тоски и т. п. Человек должен буквально «вжиться» в данное эмоциональное состояние и выразить его мимикой и жестами. «Зеркало» же обязано в точности до малейшего движения повторить все то, что делает человек напротив. Наблюдающим за данным действом предлагается отгадать, в каком состоянии человек находится и какие эмоции старается выразить.

Описанное выше упражнение может послужить прекрасной прелюдией к сценке, в которой ученикам предлагается войти в образ людей, представляющих собой разные типы человеческих характеров: неисправимого оптимиста, истеричного человека, рассеянного человека, подозрительного человека, паникера,

застенчивого человека, «командира», доброго (умиротворяющего) человека и т. п. Учеников следует разделить на группы по 3–4 человека; каждая группа получает случайный набор «людских характеров», которые им предстоит сыграть. Ученикам выдается также карточка, на которой написано место действия сценки, т. е. те экстремальные обстоятельства, в которых должны оказаться их герои. Место действия может разворачиваться: на одиноком плоту в океане; в падающем самолете; в заваленной камнепадом пещере; в диких джунглях; в хижине, отрезанной от мира проливными дождями; в туристической палатке, накрытой снежной горной лавиной, и т. д. По тому, как люди говорят, движутся, жестикулируют, какие выражают эмоции, наблюдающим за действом предлагается угадать, какие типы человеческих характеров старались создать их партнеры. Данное упражнение не только отрабатывает языки вербального и невербального общения. Оно также обучает идентификации – отождествлению себя с другим человеком на основе внутренней эмоциональной связи, что рассматривается как один из важнейших механизмов социализации, который заключается в умении поставить себя на место другого человека, понять и принять его.

Надо сказать, что все без исключения упражнения ИЛПТ (нами была представлена лишь малая толика из всего арсенала психотехник) включают в себя компоненты, развивающие эмоциональные процессы и эмоциональную сферу человека, потому что эмоции – это те психические драйвы, которые заставляют человека воспринимать, помнить, чувствовать и думать.

Глава XXII
ИЛПТ: развитие речи в общении

О единстве языкового, психического и социального в формировании речи

Речь – это не только система знаков, не только часть физиологии и психики человека, которая сопряжена со всеми когнитивными и психодинамическими процессами, но и явление социальное. Речь – это особый инструмент, который необходим человеку для выражения собственных мыслей и чувств в общении с миром и другими людьми и который сам создается и шлифуется в этом общении.

Предыдущие главы книги были посвящены развитию речевой способности как особой психофизиологической и психической функции, а также познавательных и эмоциональных психических процессов в обучении взрослых людей иноязычной речи посредством ИЛПТ. То есть мы рассматривали процессы, которые способствуют формированию речи как бы с внутренней, психической, ее стороны.

В данной главе внимание будет уделено в большей степени социальным процессам, влияющим на развитие речи, т. е. тому, что обеспечивает формирование речи извне, как бы с внешней ее стороны.

Мы не зря употребили здесь выражение «как бы», потому что все указанные процессы очень трудно поддаются разделению: они теснейшим образом переплетены между собой и образуют единое целое. Психические процессы человека не могут развиваться без социальных факторов так же, как социализация людей будет ущербной без их адекватного психического развития.

Поведение и деятельность человека, в том числе речевые, являются внешним проявлением его внутренней психической активности; они образуют неотъемлемую часть внутренних психических процессов, свойств и состояний человека: его чувств и эмоций, сознания и подсознания, способностей и интеллекта, характера и темперамента, потребностей и намерений, мотивов и целей.

Однако социальные факторы, и в их числе обучение, способны не только влиять на психическое развитие человека, но и формировать его. Это особенно справедливо для психотерапевтического и психокоррекционного обучения в виде групповых психологических тренингов, поскольку данный вид обучения направленно воздействует на внутренние психические структуры и функции человека, обеспечивая их необходимое развитие и коррекцию.

Данную главу мы посвящаем обучению иноязычной речи в социально психологическом тренинге – тренинге общения, который составляет ядро и основу ИЛПТ.

Конечно, и развитие речевой способности, и тренировка познавательных и эмоциональных психических процессов происходили в общении (это отчетливо было видно в приводимых нами ранее упражнениях). Такое положение дел объясняется тем, что ИЛПТ – тренинг интегративный, все его психотерапевтические составляющие образуют единый и фактически неделимый сплав целей и средств, направленный на то, чтобы помочь человеку активно и в короткие сроки овладеть иноязычной речью. Однако, описывая в предыдущих главах, в общем-то, интегративные упражнения и психотехники, мы делали акцент на механизмах развития внутренних психических процессов. Здесь же ударение будет сделано, как уже отмечалось, на внешнем плане развития речи и тех социальных процессах, которые необходимы для ее формирования.

Кроме того, нужно подчеркнуть, что все психотерапевтические составляющие ИЛПТ, без исключения, не только работают на основе иностранного языка (3–5 тысяч лексических единиц и всей нормативной грамматики), но и одновременно с психологическими целями имеют цели лингвистические: отработку в «отвлекающих» психологических упражнениях всех языковых структур и ввод их в общую систему изучаемого языка. Однако самой главной задачей является превращение этой иностранной языковой системы в живую речь – в особый живой организм, который требуется безболезненно и почти незаметно привить человеку.

Тренинг общения, являясь ядром ИЛПТ, предоставляет для этого прекрасную возможность и широкое поле деятельности.

ИЛПТ: тренинг общения. Создание атмосферы доверия, «включение» в группу, установление контакта с партнерами

Залог успешной работы любой психотерапевтической группы (в том числе и учебной) заключается, прежде всего, в создании *доверительной атмосферы*, особого климата взаимоотношений, которые формируются благодаря достижению участниками действа взаимного доверия, эмоциональной открытости и внутренней психологической свободы.

«Уровень доверия является решающим фактором в любой обучающей среде», – пишет К. Э. Рудестам. Он справедливо утверждает, что «страх вызывает защитные реакции и заводит в тупик развитие всякой социальной системы» [380, с. 61]. И это касается как семьи – первичной «ячейки общества», так и более крупного социального образования, в нашем случае – учебного сообщества.

Снятие тревожности и преодоление барьеров психологической защиты – первый шаг к повышению уровня доверия, к *установлению контакта* между участниками группы, так необходимого для начала межличностного взаимодействия.

Кроме того, человеку необходимо «включиться» в группу, ощутить свою *принадлежность* к ней. В ходе межперсональных взаимоотношений, и особенно в непривычном для себя деле и непривычной обстановке (каким является и тренинговый вид обучения иноязычной речи), человек испытывает потребность в эмоциональном тепле и контакте с другими людьми: ему нужны их сочувствие и внимание, помощь и понимание, приятие себя как равного партнера и, как следствие, ощущение внутреннего, душевного, комфорта, который имеет огромное значение для успешной учебы.

Человеку также важно получить от партнеров по группе *обратную связь*, т. е. ответные реакции на свои слова, действия и поступки, которые способны скорректировать его поведение, его мысли и чувства, его отношение к жизни. Обратная связь может осуществляться не только в форме различных замечаний или одобрений, но и в форме улыбок, кивания и покачивания головой, пожатия плечами, многозначительных взглядов и т. п.

Атмосфера доверия начинает формироваться исподволь уже на этапе предварительной беседы педагога с каждым учеником по поводу предстоящего обучения. Эта беседа имеет разъясняющий и, в какой-то мере, суггестивный характер. Доверие продолжает

формироваться и во время последующих индивидуальных психологических тестов, выявляющих те свойства и способности личности, которые необходимо будет в ходе обучения скорректировать, и те, на которые можно будет в обучении опереться и которые можно развить.

Однако самым важным в плане формирования атмосферы доверия является первое тренинговое занятие, задача которого состоит, прежде всего, в объединении разрозненных и тревожных индивидов в единую сплоченную и свободную от психологических барьеров группу.

Искреннее, доброжелательное, уверенное в успехе предстоящего дела поведение педагога, его теплое отношение к ученикам являются стержнем создания такой атмосферы. К тому же и игровая форма занятий, и юмористический характер учебного текста вносят свой вклад в формирование доверительных взаимоотношений и радостного, приподнятого настроения группы.

Свою причастность к новому сообществу людей человек начинает ощущать уже во время «ввода» в учебную ситуацию, т. е. представления педагогом начальной части текста, который эту ситуацию обрисовывает во всех красках и нюансах. С получением по ходу развертывания действа псевдонимов – своеобразных ролей-масок, уже объединенных сюжетной линией в некое содружество персонажей, ощущение принадлежности к формируемому коллективу у людей все больше возрастает.

Тем не менее, ведущую роль в создании атмосферы доверия, в установлении контакта между людьми, в преодолении барьеров их психологической защиты играют соответствующие тренинговые упражнения и психотехники.

Эти психотехники представляют собой особые физические упражнения, призванные зарядить участников тренинга энергией, сломать их психологические защитные бастионы путем трансформации страха и тревожности людей, их определенного недоверия друг к другу в физическую активность. Часто эти упражнения включают элементы прикосновения к другому человеку, в них возможны ощупывания лица и рук партнера, ощущение их тепла, пристальные взгляды глаза в глаза и т. п. «Хотя такие приемы у большинства людей поначалу вызывают испуг, – пишет К. Э. Рудестам, – они помогают «растопить лед», перешагнуть через условность и создать ощущение непосредственного участия в происходящем» [380, с. 93].

Примерами такого «растапливания льда» время знакомства группы с одновременным выучиванием и тренировкой необходимых иностранных фраз могут послужить следующие

упражнения.

Группа делится на две части и образует два круга: один внутренний и другой внешний. Эти круги начинают двигаться под веселую музыку в противоположные стороны (один круг по часовой стрелке, а другой – против нее). Когда музыка внезапно останавливается, людям также нужно остановиться и вступить в контакт с партнером из другого круга, который оказался в данный момент напротив них. Для этого, в первый раз, нужно представиться друг другу (на иностранном языке) с обязательным крепким рукопожатием:

– Здравствуйте, меня зовут Оскар Форд, я профессор из Оксфорда.

– Здравствуйте, очень приятно познакомиться. Меня зовут Кристи Кристалл, я журналистка из Бристоля.

Во время знакомства желательно попросить учащихся внимательно посмотреть друг другу в глаза и запомнить их цвет и выражение.

Когда музыка остановится во второй раз, участникам тренинга нужно будет положить правую руку на плечо партнера, а левую – на его локоть, произнося при этом иностранную фразу: *«Счастлив познакомиться с вами!»*.

Во время третьей остановки музыки партнерам придется повернуться друг к другу спиной и постараться присесть в таком положении на корточки, называя друг друга иностранными именами.

В заключительной части упражнения все участники действа просто двигаются под музыку, касаются каждого рукой, говоря при этом на иностранном языке: *«Привет, Оскар! Рад встрече, Кристи!»* и т. д.

Другое упражнение может напоминать обыкновенные «Жмурки», однако в нем, помимо поставленных психологических целей, будут отрабатываться уже не фразы первоначального знакомства, а фразы несколько иные, но имеющие к знакомству непосредственное отношение, например: *«Если я не ошибаюсь, вы Оскар?»; «Да, вы не ошибаетесь, я Оскар!»; «Нет, вы ошиблись, я Кристи!»* и т. д.

Для выполнения данного упражнения выбирается ведущий, который с завязанными глазами должен поймать кого-либо из бегающих вокруг него и увиливающих от его рук партнеров и который, ощупав одежду, волосы, лицо и руки «взятого в плен» человека, должен по этим признакам догадаться, кого он поймал, произнося вышеупомянутую фразу: *«Если я не ошибаюсь, вы…?»*. В том случае, если он слышит в ответ: *«Да, вы не ошибаетесь…»,* пойманный человек становится ведущим.

Очень важным фактором для успешного общения является также установление эмоционального контакта между людьми, развитие в них эмпатии, приятия и понимания чувств и переживаний другого человека. Мы уже приводили в пример упражнение, которое хорошо выполнять с указанными целями в начале занятия: во время приветствия, когда все стоят в кругу, можно попросить каждого человека внимательно посмотреть на своего соседа и, попытавшись проникнуть в его эмоциональное состояние, описать его настроение, мысли и чувства. При этом, естественно, необходимо получить обратную связь, т. е. услышать мнение самого «описываемого» человека касательно высказанных предположений, а также других членов группы: что думают они по данному поводу.

Очень полезным для установления контакта с партнером является упражнение «Комплимент». Не секрет, что в силу своего характера и воспитания, очень многие люди не умеют принимать комплименты; часто они краснеют, начинают оправдываться (*Ну что вы, этому платью уж десять лет!*). А другим людям, напротив, бывает очень трудно подарить человеку доброе слово. Указанное упражнение учит и тому, и другому, т. е. с достоинством принимать комплименты и искренне их дарить, причем на иностранном языке. Упражнение может выполняться в различных вариантах, но мы приведем здесь лишь один из них.

Включив красивую романтическую музыку, нужно попросить членов группы выстроиться в две шеренги напротив друг друга. Затем партнеры должны вытянуть вперед руки, положить их на ладони друг друга и, почувствовав тепло этих ладоней, сделать друг другу комплимент. Например: *«Кристи, вы очаровательная и очень умная женщина!»; «Спасибо за комплимент, Оскар. Мне приятно ваше внимание!»; «Оскар, вы сегодня неотразимы в новом костюме!»* (она заметила на партнере новый костюм!*); «Большое спасибо, Кристи, я искренне польщен!»* и т. п. Затем партнеры начинают перемещаться по шеренге, так чтобы каждый сделал другому комплимент.

Как видно из самих приведенных выше упражнений, все они является одновременно и психологическими, и лингвистическими. То есть в психологические техники, которые преследуют цели преодоления защитных барьеров, создания доверия друг к другу, ощущения принадлежности к группе, вступления в контакт с партнерами, инкорпорированы фразы на иностранном языке, которые человек в этих техниках непроизвольно отрабатывает и непроизвольно запоминает.

Активизация и тренировка невербальных средств общения

Мы уже подчеркивали тот факт, что прежде чем заговорить на иностранном языке, человеку необходимо включить бессловесную, но экспрессивную коммуникацию, которая в дальнейшем приведет его к иноязычной речи. Иными словами, человеку необходимо овладеть всеми языками невербального общения (мимикой, жестами, позой, интонацией, выразительными движениями), которые в реальной жизни используются в качестве особых средств коммуникации как в составе речи, так и сами по себе. (Даже забыв в какой-нибудь критический момент все иностранные слова, человек, владея такими средствами, будет в состоянии объясниться. Конечно, после прохождения нашего курса обучения подобные эксцессы случаются довольно редко, но само осознание того, что человек не безоружен перед лицом неизвестности, будет создавать ощущение спокойствия и уверенности в себе.)

Для указанных целей в тренинге общения применяются безречевые этюды – выполнение пантомимических действий с воображаемыми предметами (из реальных предметов иногда разрешается использовать только стулья). Такие этюды выполняются сначала одним человеком, и лишь затем предлагается работа в паре с партнером для отработки координации взаимных действий и обучения вниманию друг к другу.

Во время исполнения этюдов человек получает возможность на собственном опыте ощутить, прочувствовать и проследить связь психики с моторикой: так называемую психомоторную связь – соответствие непроизвольных движений тем образам, представлениям и переживаниям, которые существуют в его психике. Шлифуя и оттачивая собственные движения, делая их более точными и уверенными, человек улучшает качество зарегистрированных в его памяти образов и представлений, в том числе речевых (несмотря на то, что сами этюды являются безречевыми, наше мышление все равно функционирует на основе внутренней речи). Можно сказать, что безречевые этюды обеспечивают переход к внешней речи.

Учеными доказано, что под воздействием движений происходит активизация работы обоих полушарий головного мозга, стимулирование их мыслительной деятельности. Кроме того, как известно, моторика непосредственно связана с речью и

тренировка двигательных функций человека напрямую влияет и на качество формируемой речи.

Во время овладения иноязычной речью, для лучшего ее закрепления и сохранения в психике, такие пантомимические упражнения желательно выполнять с внутренним, мысленным, проговариванием на иностранном языке того, что происходит в действии.

Для соло-пантомимы хороши упражнения типа «художник рисует портрет своей возлюбленной», «артист переодевается из вечернего смокинга в халат и домашние тапочки» и т. п. Для пантомимы в паре подойдут образы супругов, переставляющих мебель, или спортсменов, играющих в пинг-понг.

С лингвистической и педагогической стороны подобные упражнения хороши и тем, что таким образом прекрасно запоминается новая иностранная лексика: пока идет представление, члены группы пытаются вспомнить необходимые слова и фразы, чтобы описать происходящее на сцене действо.

Моделирование проблемных ситуаций в общении

Одной из разновидностей тренинга общения является ролевой тренинг, в котором человек обучается свободному, ненапряженному, нетревожному самочувствию в ситуации публичности и направленного на него внимания, проигрывая всевозможные роли.

Концепция представляемого здесь ролевого тренинга была разработана в 80-х годах XX века М. З. Дукаревич [127] и Всероссийским научно-методическим суицидологическим Центром под руководством А. Г. Амбрумовой для психиатрических и медицинско-психотерапевтических целей. В основу указанного тренинга была положена психодрама Я. Л. Морено [278], однако, в отличие от психодрамы, в ролевом тренинге индивидуальная направленность на публичную переработку различных проблем и их интимного переживания была сглажена, а диапазон задач значительно расширен.

Нами данный тренинг был творчески переосмыслен и всесторонне модифицирован с целью приспособления его для обучения взрослых людей иноязычной речи. В таком модифицированном виде он, наряду с другими психотехниками: приемами перцептивного тренинга, тренинга ассертивности, групп встреч, гештальт-терапии и прочих, – был включен составной частью в ИЛПТ.

«Проживание» ролей в различных проблемных ситуациях, что и определило название «ролевого» тренинга, предоставляет человеку, с психологической стороны, возможность скорректировать собственные нежелательные характерологические особенности, а также «переработать» определенные чувства и состояния: снизить интенсивность отрицательных переживаний и обучиться управлять собой в атмосфере положительно окрашенных эмоций.

Ролевой тренинг обеспечивает привитие навыка (переходящего в привычку и потребность) направленного внимания к другому человеку, доброжелательного отношения к нему, независимо от степени знакомства, социального статуса и той ситуации, в которой происходит общение. В тренинге люди учатся пониманию другого человека, пониманию особенностей его характера и того состояния, в котором человек пребывает в данный момент, даже если он сознательно не предоставляет об этом никакой информации.

В ролевом тренинге происходит обучение *ориентировке в ситуации*, т. е. обучение легкому, без затруднений, выделению основных элементов, составляющих ситуацию, и отделение их от элементов второстепенных, в структуру ситуации не входящих, а также обучение успешному прогнозированию динамики ситуации, предвидению ее благополучного исхода и разрешения.

В процессе тренинга люди обучаются быстрому планированию возможных вариантов деятельности в дефиците времени и в особенно сложных ситуациях, когда пользоваться обычными, привычными, освоенными «ходами» не представляется возможным.

Важным моментом тренинга является освоение и анализ самочувствия и разной окраски переживаний, связанных с наиболее часто встречающимися при психологическом кризисе проблемами: проблемами взаимоотношений и конфликтов в семье; проблемой поколений; проблемой прав и обязанностей, а также терпимости в профессиональной сфере руководства и подчинения; различными морально-этическими проблемами и установками, включающими доброту, порядочность, честность, сопереживание, помощь, добросовестность, искренность, зависть, ревность и т. д.

В ходе тренинга, в условиях совместной деятельности, происходит углубленное ознакомление членов группы друг с другом, часто переходящее в дальнейшем в прочную дружбу, что особенно важно для одиноких людей и профилактики их состояния изолированности от общества.

Но самое главное, тренинг создает условия для осуществления творческой спонтанности и достижения целительного *катарсиса* в процессе группового взаимодействия, что благотворнейшим образом влияет на процессы научения.

С лингвистической стороны, человек получает возможность непроизвольным образом отработать необходимые иностранные фразы, фонетические модели, грамматические конструкции и новую лексику в естественном общении, занимаясь при этом проблемами личностного роста и развития, что способствует улучшению работы всей познавательной сферы человека, в том числе и речевой.

Для выполнения вышеуказанных задач в тренинге предлагается моделирование различных проблемных ситуаций, которое производится *на основе речевого общения на иностранном языке*. Целью таких упражнений является решение поставленной проблемы (чаще всего коллективное) путем нахождения достойного выхода из создавшихся ситуаций.

Прежде всего, моделируются ситуации, в которых

тренируются уже упомянутые ранее операции вступления в контакт. Такие упражнения особенно полезны людям стеснительным, переживающим в момент общения состояние скованности, тревоги и напряжения. Материал и обстановка данных ситуаций должны быть привычны и хорошо известны участникам тренинга – в большинстве случаев это ситуации бытовые, много раз испытанные.

Например, человек отстал от поезда и остался раздетым и голодным, без денег и документов. Он может обращаться со своей проблемой с целью ее решения к любому члену группы, который в данный момент исполняет отведенную ему роль: начальника вокзала, милиционера, буфетчицы, начальника телеграфа, водителя грузовика, перевозящего валенки и телогрейки, и т. п.

Вслед за этим разбираются ситуации, осложненные по структуре, с введением какого-либо непредвиденного элемента, вносящего момент неожиданности в обычную и привычную обстановку. Такие ситуации по своей сути носят эмоционально нейтральный характер.

Например, вы являетесь руководителем группы иностранных туристов и привозите их в полный исторических достопримечательностей, но крохотный городишко, где имеется одна единственная гостиница. Номера в этой гостинице вами забронированы, но по прибытии выясняется, что администратор не может вас в них расселить: предыдущая группа иностранцев не смогла их еще освободить и уехать ввиду нелетной погоды. Вместе с администратором гостиницы, который, в сущности, был обязан предоставить заказанные номера, вам необходимо разобраться в ситуации и найти из нее выход: разместить, как удастся, приехавшую группу. Члены группы могут реагировать на создавшееся положение и вести себя, как им захочется.

Следующая категория проблемных ситуаций – это ситуации, эмоционально насыщенные по структуре, которые моделируются также на основе знакомого или часто наблюдаемого «материала».

Например, перед вами пара супругов, поженившихся около года назад. Жене кажется, что муж к ней изменился, возможно, разлюбил или даже встретил другую женщину. Необходимо поговорить с мужем, выяснить отношения. Участникам сцены нужно представить, какие у них характеры и каждому держаться в этом характерном образе. Заранее о своих «задумках» никому сообщать не следует и с партнером договариваться нельзя. Реакции на то, что предложит партнер, должны быть естественными, поскольку это не театральное выступление по написанной пьесе, а спонтанное реагирование на слова, действия и поступки партнера.

Еще один разряд упражнений составляют проблемные ситуации, моделирование которых направлено на повышение четкости представлений, касающихся обсуждаемой проблемы, и активизацию поиска путей ее решения во всех возможных вариантах.

Примером такого рода упражнений может являться следующая ситуация. Вы молодая супружеская пара, которая вступила в брак совсем недавно. В силу обстоятельств вам приходится жить в малогабаритной квартирке вместе с родителями жены. Вы никак не можете найти уединения, поскольку вам отведена проходная комната, а теща с тестем любят до ночи смотреть телевизор и пить чай, дефилируя время от времени мимо вас на кухню и обратно. Кроме того, теща постоянно вмешивается в вашу семейную жизнь, делая ее почти невыносимой.

При решении данной проблемы следует обратить внимание и на такой момент: до какой степени человек имеет право вмешиваться в жизнь других людей, пусть даже близких ему, пусть даже и с благими намерениями.

К особому классу упражнений принадлежит отработка ситуаций морально-этического выбора. Эти упражнения призваны помочь человеку занимать ясную, четкую, принципиальную позицию, которая соответствует требованиям морально-этических принципов, руководящих жизнью социума.

Например, вам стало известно, что жена вашего лучшего друга его обманывает. Вас мучат сомнения, сообщить ли другу об этом, в каких выражениях и зачем? Посоветуйтесь по этому поводу с близкими вам людьми. Или иная ситуация – ваша подруга поделилась с вами сокровенным: она пишет стихи. Вы прочитали несколько ее творений и поняли, что стихи плохие. Как сказать ей об этом, какими словами, и стоит ли вообще говорить такое?

Последняя группа проблемных ситуаций представляет собой упражнения, рассчитанные на предельную самостоятельность и проявление творческой активности. Такие упражнения развивают творческий элемент психики человека, его изобретательность, находчивость, независимость в принятии решений; они повышают уровень использования любого рода информации, которой обладает человек.

Данные упражнения могут выполняться в виде конкурсных заданий – сочинения и исполнения различными группами учеников скетчей, темой которых могут послужить пословицы: «Хорошему совету цены нету», «Друг познается в беде», «Тише едешь – дальше будешь», «Смелость города берет» и т. п.

Скетч может ограничиваться лишь заданной темой, но возможна также «раздача» всевозможных ролей (Красной Шапочки, Карлсона, Крокодила Гены, инженера Гарина, Цветика-Семицветика и т. д.).

Возможно также предложить исполнителям скетча место действия, например «фабрику мороженого» или «корзину воздушного шара» и т. п.

Задание может быть осложнено дополнительной темой: «счастливый случай», «непредвиденное обстоятельство» и т. д.

Иногда хорошо попросить учеников внести в реалистическую ситуацию какой-нибудь совершенно фантастический элемент.

Можно предложить разобрать и обыграть философские темы, например: «Что я даю людям и что ожидаю от людей», «Среди близких и чужих», «Защита и нападение» и т. д.

В качестве задания можно предложить ученикам включить в скетч и обыграть стихотворные строки, скажем, Роберта Бернса: «Забыть ли старую любовь и не грустить о ней? Забыть ли старую любовь и дружбу прежних дней?» (на английском языке) – или А. С. Пушкина: «Буря мглою небо кроет, вихри снежные крутя…» (на русском языке для иностранцев) и т. д.

Вариантов такого рода упражнений может быть великое множество; главное, что они тренируют творческо-мыслительную деятельность человека и формируют его убеждение в том, что безвыходных ситуаций почти не бывает.

Еще раз подчеркнем, что описанные выше проблемные ситуации, как и все без исключения упражнения ИЛПТ, призваны решать не только психологические, но и лингвистические задачи. Все психологические упражнения выполняются на иностранном языке и для его познания. Языковой материал для такой работы поступает, в основном, из учебного текста.

Психолингвистические упражнения в ИЛПТ

Несмотря на то, что все психотехники ИЛПТ имеют как психологическую, так и лингвистическую направленность, в нашем тренинге существуют упражнения, призванные, в первую очередь, формировать структуру и систему иностранного языка. Выполняются такого рода упражнения интерактивно, в общении.

Например, чтобы выучить простое прошедшее время неправильных английских глаголов (в значении обычного повествования или констатации факта), можно использовать выразительные движения (кроме выполнения движений, разрешается издавать также различные звуки). Данное упражнение является аналогом известной детской игры «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем». Каждый человек получает карточку с заданием изобразить пантомимой одно из следующих действий: как он «лежал на летнем лугу и пил воду из горного ручья» (англ. lie – lay, drink – drank), или как она «плавала в ледяной проруби» (англ. swim – swam), или как он «летал в облаках на дельтаплане» (англ. fly – flew) и т. д. Изображаемые пантомимические картины должны быть «живыми», такими, чтобы наблюдающие почувствовали запах трав и вкус родниковой воды, услышали ее журчанье, испытали ощущение полета и чувство бодрящего холода от купания в полынье. Тому, кто наблюдает со стороны, нужно не только угадать, что происходит на сцене, но и вслух назвать необходимые английские глаголы в форме простого прошедшего времени: She *swam* in icy water! Она *плавала* в ледяной воде! He *flew* in the sky! Он *летал* в небе! Самим же исполнителям во время презентации пантомимы желательно проговаривать формы этих глаголов про себя.

Эмоционально насыщенный контекст – наиважнейшая вещь для запоминания любого грамматического материала. Если вам необходимо, чтобы учащиеся усвоили новую грамматическую структуру, то совершенно необязательно даже сообщать им об этом: в правильном контексте, наполненном эмоциями, учащиеся запомнят эту конструкцию непроизвольно и будут ею свободно пользоваться; анализ же придет позже и только по их собственному желанию. Например, фразу *I am sorry, I am late* можно поставить в следующие контексты: 1) Биолог опоздал покормить голодного тигра или 2) Золушка опоздала вовремя вернуться с бала. Как произнесет эту фразу (*I am sorry, I am late)*

беспечный биолог или несчастная Золушка? И как ответит голодный тигр или добрая фея: *I am sorry, you are late?* (Мне жаль, что ты опоздал?).

Другое упражнение иллюстрирует непроизвольное изучение английского сослагательного наклонения II-ой степени (Subjunctive Mood II). Упражнение может реализоваться в нескольких вариантах. В первом варианте каждому члену группы можно задавать вопросы, типа: «Если бы вы были животным (птицей, цветком, деревом и т. п.), то каким?» Следует подсказать отвечающему только форму ответа: “If I were an animal, I’d be…” («Если бы я был животным, я бы был…»), а далее человек сам волен выбирать себе образ любого животного, растения и т. д. Например, ответ полностью может звучать так: “If I were an animal, I’d be a dolphin” («Если бы я был животным, то я был бы дельфином»). От партнеров по группе необходимо получить обратную связь, т. е. выражение их мнения о том, видят ли они данного человека в образе дельфина, а если нет, то почему и в образе какого животного они его видят.

Многократное (8–12 раз) и непроизвольное повторение указанной грамматической конструкции обычно приводит к тому, что учащиеся без труда ее запоминают и воспроизводят. Кроме того, в ходе данного упражнения можно определить, кто из людей способен к идентификации – отождествлению себя с другим существом (что показывает некий уровень интеллектуального и эмоционального развития), а кто к идентификации не способен и кому во время тренинга следует этому научиться.

Второй вариант данного упражнения является более сложным с точки зрения психологической задачи – увидеть в образе животного, растения и т. п. не себя, а другого человека. В этом варианте упражнения кому-нибудь из учащихся предлагается описать одного из партнеров по группе на английском языке «ассоциативно», т. е. фразами типа: «Если бы этот человек был животным (птицей, цветком, деревом и т. п.), то он был бы жирафом (орлом, гладиолусом, кипарисом и т. п.)». Группа по высказанным ассоциациям должна отгадать, кто из ее членов был описан подобным образом, и либо согласиться с этим, либо нет. Лингвистические и педагогические задачи в данном упражнении те же, что и в первом его варианте.

Закрепить изучение данной формы сослагательного наклонения можно фольклорной американской песней, в которой указанная грамматическая конструкция присутствует в каждой строке. Песню желательно исполнять хором под гитару, фортепиано или любой другой «живой» инструмент: “If I had a song, I’d sing it in the morning, I’d sing it in the evening all over this

land…" («Если бы у меня была песня, я бы пел ее утром, я бы пел ее вечером, чтобы она звучала по всей этой земле…»).

Рифма, ритм, мелодия являются чудесными «якорьками», удерживающими в море памяти необходимую лингвистическую информацию. Дело в том, что целый ряд психологических и психолингвистических исследований выявил определенную связь эмоциональной и когнитивной сферы человека с ритмической активностью его физиологических систем, способных при помощи органов чувств реагировать на внешние воздействия ритма, в том числе музыкального и речевого, и коррелировать с ним. Эти эксперименты показали, что ритмическая активность мозга и внешние ритмы, в том числе ритмическая организация воспринимаемой речи, взаимодействуют чаще всего не на уровне сознания, а в области подсознания, причем восприятие ритмической структуры речи обычно сопровождается активизацией моторики человека, а также активизацией резервов его памяти и других познавательных процессов. На данный «ритмический» феномен неоднократно указывали многие ученые (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Д. Н. Узнадзе и др.) На него, в частности, указывает и Г. В. Колосницына [189, с. 66–67], которая использовала описанное явление для создания особой «ритмико-динамической» методики обучения русскому языку иностранцев [190]. Мы также уделяем этому феномену заслуженное внимание и считаем, что представление лексических и грамматических явлений в стихотворной и песенной форме, сопровождаемое музыкой, выразительными движениями и даже танцами в стиле хоровода и т. п., чрезвычайно эффективно.

Так, например, в курсе русского языка для иностранцев в стихотворной (или песенной) форме мы предлагаем изучать спряжение глаголов:

В библиотеке
Я читаю,
Ты читаешь,
Он читает и зевает.
Мы читаем,
Все читают,
А потом и засыпают.

Или таким же способом запомнить лексику, обозначающую предметы одежды:

Отправляемся в вояж,
Собираем саквояж:

Куртка, брюки, свитер, шапка,
Юбка, джинсы и пальто!
Шляпа, шарф, халат и тапки,
Платье, туфли и манто!

Чтобы новые слова запомнились лучше, следом можно поупражняться с ними в известной игре «снежный ком», о которой мы говорили в главе о памяти.

(Конечно, всегда нужно помнить и о том, что внешний ритм, в частности музыкальный, как и любой стимулятор, может оказывать и негативное – деструктивное влияние на человека: таковы, например, ритмы, вгоняющие человека в состояние транса; таковы и многие ритмы современной низкопробной эстрады, которые не обостряют когнитивные процессы, а отупляют и подавляют их, активизируя при этом низменные «животные» страсти и аффекты. Что касается ритмики речи, то монотонный речевой ритм может усыплять человека, а «рваный» речевой ритм вызывать резкие отрицательные эмоции. Поэтому в обучении так важны мера и качество используемых ритмических средств, как музыкальных, так и речевых.)

Что касается фонетики, то замечательным упражнением по выработке хорошей дикции на иностранном языке может быть произнесение скороговоркой, громким шепотом или с улыбкой, растянутой «до ушей», пословиц и поговорок, например, английских: “Haste makes waste!” («Поспешишь, людей насмешишь!»); “Birds of a feather flock together!” (Букв. «Птицы одного оперения сбиваются в стаю» – аналог русской поговорки «Рыбак рыбака видит издалека!»); “Business before pleasure!” (Букв. «Дело прежде удовольствия» – аналог русской поговорки «Делу время, потехе час!»); “The sooner, the better!”(«Чем раньше, тем лучше!») и т. д.

Очень хорошим фонетическим и одновременно снимающим внутреннее напряжение упражнением является психотехника по увеличению громкости звучания и улучшению качества произнесения звуков путем растяжения гласных в слогах слов. В этом опять-таки может помочь «эмоциональный» контекст. Пусть два человека, юноша и девушка, представят себе быструю и шумную реку. На одной стороне реки стоит юноша, на другой – девушка. Девушка очень красива и юноше очень хочется с ней познакомиться, но сделать это он может, только сильно послав свой голос через бушующую реку. Его голос летит через бурные волны к девушке: H-i-i-i-i-i-i-i! I–I-I–I-I a-a-a-a-am M-i-i-i-ike! (Hi! I am Mike! – Привет! Я Майк!). И ее голос летит к нему навстречу:

H-i-i-i-i-i-i-i! I–I-I–I-I a-a-a-a-am Li-i-i-i-in-da-a-a-a-a! (Hi! I am Linda! – Привет! Я Линда!). А двое других учащихся могут оказаться, например, замерзшими альпинистами, покорившими соседние, но далекие друг от друга вершины гор и радостно желающими познакомиться. Следующая же пара учащихся может стать наслаждающимися полетом, но незнакомыми друг с другом парашютистами, которых во время приветствия разносит в разные стороны сильный ветер, и т. п.

Работая над лексикой иностранного языка и, в частности ее семантикой, можно попросить учащихся объяснить все значения таких слов, как «звезда» и «жемчужина»; найти семантические различия в таких понятиях, как «спонсор», «меценат» и «филантроп», а также в понятиях «донжуан» и «ловелас» (приведенные примеры можно использовать как в курсе русского, так и английского языков) и т. п.

В целях усовершенствования чувства языковой стилистики можно предложить учащимся прочитать три стихотворения, одно из которых будет принадлежать одному автору, а два – другому. После прочтения стихов нужно попросить определить если не имена поэтов, то, по крайней мере, принадлежат ли все произведения одному перу или нескольким. А также по звучанию стихов, употребленной в них лексике и грамматике, их стилистической форме попросить учащихся определить эпоху написания произведений (современные ли это стихи, времен А. С. Пушкина или средневековья и т. п.).

Конечно, в рамках небольшой главы мы смогли показать лишь краткие зарисовки некоторых используемых нами упражнений. Более того, вырванные из контекста тренинга, эти упражнения не представляют и малой доли той силы, которой могут обладать, будучи помещенными в комплексную обучающую лингво-психологическую систему – ИЛПТ. Поэтому в качестве иллюстрации того, как психологические и психолингвистические упражнения интегрируются и сообща «работают» на обучение взрослого человека иноязычной речи, в следующей главе книги будут выборочно представлены несколько частей Интегративного лингво-психологического тренинга в действии.

Глава XXIII
Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) в действии

Вводные замечания

В данной главе на примере обучения взрослых людей *английскому языку* мы постараемся показать, как ИЛПТ работает на практике. Слово «постараемся» употреблено нами не напрасно, потому что ни одно описание, каким бы адекватным оно ни представлялось, не может передать всей мощи живого, теплого, энергетического действа, полного движения, красок, музыки, улыбок и мелодики звучащей речи.

Уже ожидание первого дня занятий с каждой новой группой – это как ожидание премьеры чудесного спектакля, новых встреч, новых распахнутых глаз и сердец, полных надежды и веры, новых достижений и неожиданных талантливых открытий.

Безликое слово «занятия» вряд ли способно раскрыть суть происходящего. Потому что все это больше похоже на феерию, где каждое последующее действо ярко и непредсказуемо, где мягко и проникновенно звучит прекрасная музыка, где лица, согретые пламенем свечи, излучают живой интерес, доброту, понимание и где чужой, казалось бы, язык проникает в души людей вместе со светом улыбки и становится частью их самих, их мыслей и чувств.

Все происходящее, действительно, похоже на спектакль, но спектакль психологический, каждый раз новый, волнующий и никогда не повторяющийся. Потому что всякий раз в нем играют новые и разные, как сама жизнь, актеры. И это не есть устоявшаяся раз и навсегда пьеса, с заданным текстом и неизменным сюжетом, а целый театр спонтанных импровизаций, сменяющих одна другую, как картинки в калейдоскопе, каждый раз неожиданных, свежих, полных ярких идей, сюрпризов и тайн.

Как солнечный луч помогает растениям вырасти и расцвести, так радость и свет ярких образов, создаваемых не только на сцене, но созидаемых чувствами людей внутри них самих, помогает их интеллекту развиться, а способностям, как цветку, раскрыться.

А автору данных строк уготована в этом театре роль режиссера-волшебника, который творит это действо, вовлекая в него людей и отдавая его им, стараясь оставаться при этом в тени, почти за кулисами, чтобы не разрушить атмосферу легкого и чудесного праздника – праздника постижения взрослыми людьми иностранного языка.

Переходя от поэзии к прозе и даже почти к математике действий в ИЛПТ, необходимо еще раз сказать, что курс английского языка, который изучается при помощи ИЛПТ и который частично будет представлен в данной главе, составляет

3–5 тысяч лексических единиц на основе всей нормативной грамматики и рассчитан на 22 аудиторных занятия по 4–5 академических часов каждое.

Еще раз отметим также, что занятия проводятся по вечерам, после тяжелого трудового дня, что предъявляет тренингу дополнительные требования: учащиеся не только должны вновь восстановить свою работоспособность, но и быть в состоянии усваивать «на ночь глядя» большие объемы информации.

Для каждого занятия, которое проводится в форме психологического тренинга, разрабатывается особый сценарий, объединяющий все упражнения, игры и психотехники, имеющие двойную (психологическую и лингвистическую) направленность и глубинную связь, общей сюжетной линией.

ИЛПТ имеет свою структуру и линию развития, согласно которой сложность решаемых психологических и психолингвистических задач постоянно возрастает. Можно сказать, что тренинг в действии напоминает течение реки, которая, возникнув из небольшого живого ручейка, постепенно набирает силу и превращается в широкий и бурный поток, впадающий в безбрежный океан. ИЛПТ, обучая людей «плавать» сначала в небольших «водах», подготавливает их к тому, чтобы легко и свободно чувствовать себя в океане жизни, владея к тому же новым «плавсредством» средством – возможностью общения на иностранном языке.

Ниже выборочно, в схематичном виде, будут приведены части трех учебных сценариев: первого дня занятий в курсе английского языка, середины этого курса и конца курса, наглядно показывающие, как происходит развитие тренинга, а в нем – психологический и языковой рост обучающихся людей. (Этот рост будет проиллюстрирован также некоторыми письменными работами наших учеников, представленными в следующей главе).

В сценарии также выборочно и частично, в качестве примера, будут помещены отрывки из глав учебного текста – основного источника лингвистической информации.

Учебная группа, которая проходит такой курс, является психологической группой закрытого типа и включает в себя от 8 до 12 человек. Это оптимальное количество учащихся, поскольку при меньшем количестве участников слишком быстро наступает утомление; при большем количестве людей группа становится трудноуправляемой. Минимальный состав участников такой группы может составлять 6 человек, максимальный – 16.

Представляемый в ИЛПТ курс английского языка предназначен для начинающих, т. е. людей, никогда не изучавших этот язык прежде или изучавших его давно и очень

плохо.

Занятие 1
(1-ая половина: 2–2,5 часа)

Аудитория залита ярким светом и украшена смешными красочными рисунками-плакатами, иллюстрирующими языковой материал первого урока, а также разноцветной карнавальной мишурой, создающей приподнятое, праздничное настроение.

Звучит музыкальное вступление, настраивающее учащихся на занятие. Характер музыки, с одной стороны, игровой и загадочный, чем-то похожий на начало волшебной сказки, а с другой стороны, торжественный, напоминающий отдаленное звучание фанфар.

(Педагог может подобрать любую музыку с подобным характером, но нами использовалась тема дядюшки Тыквы – «Домик Тыквы» из балета К. Хачатуряна «Чиполлино».)

Участники тренинга рассаживаются полукругом на понравившиеся им места вокруг сцены предстоящего действа.

Музыка становится чуть тише, продолжая звучать создающим нужное настроение фоном, и преподаватель обращается ко всем присутствующим со вступительным словом на английском языке, которое сопровождается негромким переводом:

Good evening, dear Ladies and Gentlemen! Welcome to the world of English! Please, make yourselves comfortable and listen to the beginning of a fine story, the characters of which you'll suddenly find yourselves. Now just listen and enjoy the melody of the English speech… *Приятного всем вечера, дорогие леди и джентльмены! Добро пожаловать в мир английского языка! Рассаживайтесь, пожалуйста, поудобнее и послушайте начало занимательной истории, участниками которой вы неожиданно окажетесь сами. А теперь просто слушайте и наслаждайтесь мелодией английской речи…*

Музыка на секунду замирает и меняет свою тему: начинает звучать музыкальное оформление первого текста, семантическим образом (как музыкальная пьеса) подобранное под смысловое содержание учебного текста. В нем присутствуют и лирические нотки, и стук вагонных колес, и рев двигателей воздушного лайнера, и многоголосый шум аэропорта. Участники международного конгресса «Гринпис», люди разных профессий и национальностей, но объединенные одной идеей – сохранить зеленую планету, едут в Россию из всех стран мира.

Преподаватель, под звучащую музыку, торжественно и художественно начинает читать текст, который вводит

присутствующих в учебную игровую ситуацию. Он артистично обращается по ходу действия к учащимся (словно вовлекая их в эту ситуацию), раздавая им при этом роли и знакомя друг с другом под новыми иностранными именами.

Отрывок из учебного Текста 1 (в сокращении): UNIT 1

"TO RUSSIA WITH LOVE"	«В РОССИЮ С ЛЮБОВЬЮ»
"Sheremetyevo" Airport (Announcement) Attention, please! Flight Delta-30 has landed.	Аэропорт «Шереметьево» (Объявление) Пожалуйста, внимание! Совершил посадку рейс Дельта-30.
• Excuse me, are you waiting for me? • No, I am waiting for my wife. • Are you Mr. Walter Dark from Winter Park, Florida, the USA? • Unfortunately, I'm not. You are mistaken. • Oh, terribly sorry! • Hello! I am Mr. Walter Dark! • How do you do! • Are you a Congress participant? • Yes! How did you guess? • Birds of a feather flock together! • Let me introduce myself. My name is Irene Greene. I'm also from the States, from Silver Spring. • Happy to meet you! • The group is waiting for us at the Information desk. • Oh! How do you know? • I'm a brilliant detective! Kidding! I am from the Organizing committee. Here is my visiting card, just in case. Let's hurry! • Haste makes waste! Slow but sure! Are you married, Irene Greene? I see no wedding ring! • It's my little secret! • Women and secrets go hand in hand! Ah, here you are! • Meet your boss, friends! • Hi! Delighted! • What!.. Holly Wood? A famous film actress from Hollywood? I don't believe it! Small world! What an attractive woman! You are so beautiful! • Thank you for the compliment. I know it. And I know you, Mr. Dark! You are a well-known film producer!	• Простите, Вы не меня ждете? • Нет, я жду свою жену. • Вы мистер Волтер Дарк из г. Винтер Парк во Флориде, США? • К сожалению, нет. Вы ошиблись. • О, я страшно извиняюсь! • Здравствуйте! Мистер Дарк — это я! • Здравствуйте! • Вы участница Конгресса? • Да! Как вы догадались? • Рыбак рыбака видит издалека! • Разрешите представиться. Меня зовут Айрин Грин. Я тоже из Штатов, из г. Сильвер Спринг. • Счастлив познакомиться с Вами! • Группа ждет нас у Справочного бюро. • О! Откуда Вам это известно? • Я блестящий детектив! Шучу! Я из Оргкомитета. Вот моя визитная карточка, на всякий случай. Давайте поспешим! • Поспешишь, людей насмешишь! Медленно, да верно! Вы замужем, Айрин Грин? Я не вижу обручального кольца! • Это мой маленький секрет! • Женщины и секреты неразлучны! Ах, вот вы все где! • Познакомьтесь с боссом, друзья! • Приветствуем Вас! Очень рады! • Неужели!.. Холли Вуд? Знаменитая актриса из Голливуда? Не могу поверить! Как тесен мир! Какая привлекательная женщина! Вы так красивы! • Спасибо за комплимент. Я знаю это. И я знаю Вас, мистер Дарк. Вы известный кинорежиссер!

- Oh! I'm flattered! Will you star in my next film!
- Maybe. Sounds good.
- And who is this pretty woman?
- This is my friend, Winnie Peg, a geographer from Canada, from Winnipeg.
- Glad to meet you, Miss Peg. Let me hold your heavy bag!
- How nice! I sprained my leg!
- Don't worry, I can help! I'm a doctor. My name is Sydney Kidney. I'm from Australia, from Sydney.
- Are you an orthopedist, a surgeon, or a physician?
- I bet, he is a gynecologist or a dentist!
- I'm neither, in fact. I'm a psychiatrist...

- О! Я польщен! Будете звездой моего следующего фильма?
- Возможно. Звучит заманчиво.
- А кто эта красивая женщина?
- Это моя подруга, Винни Пег, географ из Канады, из г. Виннипег.
- Рад встрече, мисс Пег. Позвольте подержать вашу тяжелую сумку!
- Как мило! Я «потянула» ногу!
- Не волнуйтесь, я могу помочь! Я врач, меня зовут Сидней Кидней. Я из Австралии, из Сиднея.
- Вы ортопед, хирург или терапевт?
- Держу пари, он гинеколог или стоматолог!
- Вообще-то, я ни то и ни другое. Я психиатр...

Здесь приведена лишь выдержка из текста, которая показывает, каким образом сформирован сам текст и как происходит представление членов группы друг другу. Помимо того, что текст является источником лингвистической информации, он несет и большую психологическую нагрузку. Обладая элементами суггестии, он призван расслабить аудиторию и создать в ней хорошее игровое настроение. В тексте легко «прочитываются» характеры персонажей: так, совершенно очевидно, что кинорежиссер является дамским угодником, но поскольку прямого указания на этот счет нет, то человек, получивший эту роль, может вести себя так, как ему удобно – принять предложенную ему маску или, прикрывшись этой маской, оставаться самим собой.

Данная роль может помочь и тому человеку, у которого имеются трудности контакта с противоположным полом: находясь в подобной роли, человек сможет обрести уверенность в себе и отработать недостающие ему модели поведения. Именно по этой причине до начала занятий так важно провести психологическое тестирование людей. Это нужно не только в узко специальных целях – проверить обучаемость человека, работу его познавательных процессов, его способность к иностранному языку, но и для того, чтобы, по необходимости, в процессе тренинга психотерапевтически скорректировать индивидуальные особенности учащегося, что благотворно скажется как на постижении им иноязычной речи, так и на его дальнейшей жизни.

Имена персонажей и места, откуда они прибыли, в тексте тоже несут своеобразную психолингвистическую нагрузку: во-первых, они по возможности рифмуются, а во-вторых, они

семантически значимы. Так, например, Айрин Грин, почти что Рина Зеленая (эта роль отведена преподавателю) – член оргкомитета партии «Зеленых». Волтер Дарк, чья фамилия означает «темный» («темная лошадка»), приехал из г. Винтер Парк (Зимний Парк), что действительно находится во Флориде и где действительно имеется киностудия, а также Дисней-Лэнд, который основал Волт (Волтер) Дисней. Имя актрисы Холли Вуд не только рифмуется с Голливудом, но и означает «рощицу из колючего кустарника» – по сюжету наша актриса не раз будет выпускать свои «колючки». Имя доктора Sydney Kidney тоже говорящее – доктор Почкин, поскольку по-английски Kidney означает почку. Далее по тексту еще будут биолог Flora Lyons from Lyons – букв. Флора Львова из Лиона, и Candy Brown from Capetown – Кэнди («Конфетка») Браун (Коричневая) из Кейптауна в Южной Африке и многие-многие другие.

Во время представления и раздачи ролей каждый участник группы получает карточку, которую вешает или прикалывает себе на грудь и которая на первых порах помогает ему не забыть свое новое имя, а также имена всех участников действа.

После знакомства с полным текстом и его героями, а также после краткой, но многозначительной паузы вновь начинает звучать музыка – на этот раз для парадного представления всех «персонажей» (это может быть любое музыкальное произведение, подходящее по характеру к такому торжественному случаю, мы же выбрали «Тарантеллу» из балета К. Хачатуряна). Под звуки этой музыки педагог одно за другим называет иностранные имена участников «конгресса» и тот, кто узнал свое имя, должен встать и без слов вежливо, но выразительно поклониться:

Walter Dark from Winter Park! *Волтер Дарк из г. Винтер Парк!* (Встал и поклонился.)

Holly Wood from Hollywood! *Холли Вуд из Голливуда!* (Встала и поклонилась.) и т. д.

Это упражнение уже начинает ломать «лед» душевной и физической скованности человека. Не так-то просто в почти незнакомой аудитории, наполненной незнакомым языком, и еще только прислушиваясь к звучанию своего нового имени, встать и поклониться аудитории. Но тот, кто сделал это, – совершил первый шаг к преодолению самого себя.

По окончанию данного упражнения педагог вновь приветствует участников группы теперь уже в торжественной тишине: Good evening, friends! How do you do once again! Welcome to Moscow! *Добрый вечер, друзья! Еще раз здравствуйте и добро пожаловать в Москву!*

Потом он раздает учащимся бубны, барабаны, музыкальные

ложки, трещётки, гитару и т. п. для того, чтобы можно было при помощи этого импровизированного оркестра уловить и отработать ритм в звучании английских имен. Отбивая ладошами ритм (или помогая себе игрой на гитаре), педагог произносит имя каждого участника группы и просит повторить эти имена за ним хором с отбитием ритма музыкальными инструментами. Тот, кому музыкальных инструментов не досталось, тоже будет использовать ладоши.

С одной стороны, это упражнение также снимает психологическое напряжение и заставляет, пусть сначала в хоре, начать приобщение как к друг другу и группе, так и к иностранному языку и не бояться ни того, ни другого. (Произнести свои первые слова вместе со всеми, когда твой голос теряется в многозвучьи других голосов, намного легче, чем сделать это одному перед всей аудиторией.) С другой же стороны, данное упражнение знакомит учащихся с просодической структурой английского языка, приучает их к его ритмике, помогает оттачивать артикуляцию произносимых звуков.

Затем наступает момент первого самостоятельного произнесения английских фраз. (С целью повышения концентрации внимания учащихся это и последующие упражнения желательно выполнять без музыкального сопровождения.)

Сначала нужно попросить членов группы встать в круг и выполнить следующие действия:

1) приложив к собственной груди ладонь и почувствовав ее тепло, сказать: I'm Sydney Kidney, a doctor from Sydney, Australia! *Я Сидней Кидней, врач из Сиднея, Австралия!* Каждый по очереди называет свое имя, город, страну и профессию;

2) внимательно посмотрев на партнера и направив в его сторону указательный палец (можно даже дотронуться этим пальцем до партнера), сказать то же самое, употребив местоимение you (*Вы – ты)*: You are Winnie Peg, a geographer from Winnipeg, Canada! *Вы Винни Пег, географ из г. Виннипег, Канада!*

3) потом следует указательный жест в сторону партнера большим пальцем руки (опять-таки возможен телесный контакт при помощи пальца) и вместе с этим фраза: He is Walter Dark, a film producer from Winter Park, the USA! *Он Волтер Дарк, кинорежиссер из г. Винтер Парк, США*. Или: She is Holly Wood, a film actress from Hollywood, the USA! *Она Холли Вуд, киноактриса из Голливуда, США!*

Данные упражнения выполняются по кругу до тех пор, пока не будут названы все участники.

Когда после этого действа все сядут, нужно выбрать пару

участников тренинга и попросить их пройтись по аудитории под ручку со словами: We are Holly Wood and Walter Dark! *Мы Холли Вуд и Волтер Дарк!* Все остальные хором комментируют: They are Holly Wood and Walter Dark! *Они Холли Вуд и Волтер Дарк!* И так, парами, по очереди.

Далее опять-таки по кругу, из положения сидя нужно (по одному) встать с места, растянуть губы в счастливой улыбке, поднять брови высоко вверх и, приложив ладонь к сердцу, очень радостно сказать: My name is Irene Greene! *Меня зовут Айрин Грин!* И снова сесть.

Потом педагог выбирает пару учащихся и «разводит» их по дальним углам аудитории, на большое расстояние друг от друга, так, чтобы они, медленно сближаясь в движении и не останавливая свой шаг, в момент пересечения с партнером почти одновременно произнесли: Your name is Walter Dark! *Вас зовут Волтер Дарк!* Your Name is Winnie Peg! *Вас зовут Винни Пег!*

Следующая фраза будет сказана на ухо партнеру справа о партнере слева громким, заговорщическим шепотом (как сплетня): Her name is Holly Wood! *Ее зовут Холли Вуд!* Или: His name is Sydney Kidney! *Его зовут Сидней Кидней!* И так по кругу.

Весь описанный выше комплекс упражнений с психологической точки зрения призван сломать защитные барьеры психики людей, практически незнакомых друг с другом, при их первых контактах во время общения, а также при их первом самостоятельном знакомстве с английским языком, т. е. так называемый «языковой» барьер. Этот психотехнический комплекс необходим для создания атмосферы доверия в группе, заряжения участников тренинга энергией, а также «перевода» их внутреннего напряжения в форму физической и речевой активности.

Очень важным психологическим фактором является проведение занятия в движении, ибо, как говорил И. М. Сеченов, мышечное чувство усиливает все ощущения и помогает связать их в единое целое. Под воздействием движения происходит активизация работы обоих полушарий головного мозга, а движения пальцев рук напрямую связаны с его речевыми центрами. Именно поэтому при постижении человеком иноязычной речи так необходима разминка пальцев рук, а также упражнение с ручными и прочими жестами.

На самом деле вся кинестетика человека сопряжена с его речью. Можно даже сказать, что как человек движется, так он и говорит: по быстрым, порывистым, торопливым движениям человека реально предположить, что именно такой и будет его речь, причем неважно, на каком языке он будет говорить. То же

самое можно сказать и про форму «говорения» медлительного в движениях человека. Поэтому упражнения с речью в плавном движении очень полезны для «торопыг», а флегматикам при обучении иноязычной речи полезно делать двигательные упражнения с постепенным увеличением их темпа: подобная тренировка мышечных ощущений, имеющих прямой «выход» в речевую сферу, позволит речи таких людей не казаться столь заторможенной.

Жесты, походка, мимика – это не только невербальные средства общения. Их нагрузка намного более многофункциональна. Так, мимика человека способна отразить его душевное состояние, рассказать о чувствах и мыслях несловесным языком, но, кроме того, выполняя мимические упражнения, человек тренирует речевые мышцы лица, адаптируя их к произнесению иноязычных звуков. Помимо этого мимика, жесты, эмоции являются речевыми средствами «второго плана», т. е. теми якорьками, которые закрепляют собственно языковую информацию в памяти человека.

Как можно заметить, описанные выше упражнения развивают память непроизвольным образом: многократное (8–12 раз) произнесение и прослушивание определенных речевых моделей, в то время как люди заняты психологическим тренингом, позволяет запомнить иноязычные высказывания легко и надолго.

Чередование упражнений с музыкальным оформлением и без такового также является продуманным ходом. Если музыка поднимает настроение, создает необходимый эмоциональный фон, расслабляет, то внезапное ее прекращение заставляет людей концентрировать свое внимание на определенных вещах, которые педагог хочет выделить. В данном вопросе важным является соблюдение нужных пропорций: проведение 4-х–5-ти часового занятия без музыкального сопровождения, в состоянии постоянной концентрации внимания, чрезвычайно утомительно для учащихся; однако прохождение всего занятия под музыку может слишком расслабить людей, и большая доля информации будет для них потеряна.

Что касается чисто лингвистических задач, которые решает описанный выше комплекс упражнений, то они являлись следующими: в указанных упражнениях «тренировались» английские фразы-«формулы» начального этапа знакомства людей, названия городов, стран, профессий и т. п. Помимо того, в этих упражнениях была представлена и отрабатывалась вся парадигма глагола to be «быть» в личных формах простого настоящего времени, а также все формы личных и притяжательных местоимений.

Следующая группа упражнений преследует все уже указанные выше цели, а также и несколько иные.

Вновь включается веселая, ритмичная музыка, учащиеся поднимаются со своих мест, становятся в круг, и начинается игра в мяч. Водящий называет по-английски какую-нибудь профессию и бросает мяч партнеру по своему выбору; так происходит до тех пор, пока мяч не прилетит к каждому человеку, и желательно не один раз.

Кроме того, что это упражнение решает уже отмеченные задачи, оно является хорошим разогревом, а также тренирует реакцию человека в совокупности с его памятью.

Затем учащимся можно снова предложить сесть полукругом и потренировать память на английские названия профессий в игре «снежный ком»: первый человек называет профессию: a doctor; второй ее повторяет и называет свой вариант профессии: a doctor and a film producer; третий человек повторяет все, что было сказано раньше, и добавляет еще одно название профессии: a doctor, a film producer and an actress; и так почти до бесконечности, т. е. пока учащиеся не насытятся такой информацией. (Подробнее об этом упражнении см. гл. XIX).

Чтобы закрепить материал и отработать выразительные движения, желательно устроить показ профессий пантомимой: *актриса принимает поздравления и раздает зрителям автографы, врач-психиатр проводит сеанс массового гипноза и т. п.* (Подробнее о задачах и целях пантомимы см. гл. XXII.) Это упражнение должно выполняться учащимися по одному. Помогать себе подручными предметами не разрешается.

Потом людей хорошо опять взбодрить игрой в мяч, на этот раз на страны, города и континенты, а вслед за тем посмотреть какой-нибудь видеофильм на ту же тему: членам группы будет нужно отгадать и сказать по-английски, какой город или страну они видят. Лучше всего смонтировать фильм самим, использовав отрывки из кинокомедий.

Чередование «сидячих» и двигательных упражнений чрезвычайно важно для поддержания высокого тонуса и предотвращения чувства усталости у людей, а следовательно, для сохранения положительной энергетики занятия. Однако нельзя забывать, что все игры, упражнения и психотехники обязательно должны быть соединены единой сценарной нитью. Кроме того, по закону тренинга, они должны начинать с решения более простых психологических задач и постепенно переходить к решению задач более сложных (например, проблемных или конфликтных ситуаций и т. п.).

После просмотра фильма, обеспечивающего некоторую

релаксацию, можно вновь перейти к упражнениям, тренирующим формулы знакомства. Теперь каждый по очереди должен подняться и с места, поклонившись, самостоятельно представиться по-английски: My name is Sydney Kidney. I am a doctor (a psychiatrist) from Sydney, Australia. *Меня зовут Сидней Кидней. Я врач (психиатр) из Сиднея, Австралия* и т. д.

Затем задание несколько усложнится: все хором должны проговорить и выучить фразу: Let me introduce myself… *Разрешите представиться…* и возможные ответы на нее: Glad to meet you, happy to meet you, nice to meet you, etc. – *Рад познакомиться, счастлив познакомиться, приятно познакомиться и т. п.*

Вооружившись только что полученными знаниями, одному из учащихся надо будет встать со своего места, выбрать понравившегося человека и подойти к нему, чтобы громко и четко представиться: Let me introduce myself. My name is Sydney Kidney. I am a psychiatrist from Sydney, Australia. – *Разрешите представиться. Меня зовут Сидней Кидней. Я врач (психиатр) из Сиднея, Австралия.* В ответ партнер тоже должен встать и, пожав «психиатру» руку, сказать: Glad to meet you, nice to meet you или happy to meet you. – *Рад познакомиться, приятно познакомиться или счастлив познакомиться.* После этого партнеры меняются местами: тот, кто отвечал, выбирает нового человека, чтобы к нему подойти, а тот, кто представлялся, садится на его место.

Это очень полезное упражнение для тренировки вступления в контакт и отработки необходимых для этого английских фраз; полезно также меняться с партерами местами, чтобы сменить привычное окружение людей на новое. Данное упражнение хорошо выполнять под приятную спокойную музыку, желательно под ту же, что звучит с этими фразами в тексте урока.

Когда каждый член группы представится подобным образом, пусть вновь заиграет бодрая, ритмичная мелодия, под которую хорошо двигаться и которая прекрасно подойдет для упражнения «знакомство в два круга». Данное упражнение было подробно описано в гл. XXII; обычно оно чудесным образом поднимает настроение людей, вызывая бурю смеха и положительных эмоций.

После этого в приподнятом настроении участники тренинга вновь рассаживаются по местам и разучивают фразу Let me introduce my friend (Meet my friend)… – *Разрешите мне представить своего друга / подругу…* знакомя (по кругу) своего соседа справа с соседом слева (данное упражнение выполняется уже без музыки).

Необходимо объяснить учащимся, что коммуникативную функцию выполняют не только слова, но и жесты, мимика, интонация. Можно продемонстрировать им на примере какой-

нибудь фразы, которая способна состоять из одного единственного слова, как сильно меняется ее смысл в зависимости от того, с какой интонацией фраза говорится, и сколько различных, глубоко нюансированных семантических оттенков может быть заложено в интонировании человеческого голоса.

Однако надо добавить, что сегодня, в первый вечер занятий, будут отрабатываться только веселые, радостные, счастливые и добрые интонации.

Попросите каждого учащегося, по кругу, громко, весело и радостно обратиться к своему ближайшему партнеру: Holly?! Ответ тоже должен быть радостным и немного удивленным, так, чтобы брови обязательно взлетели вверх: Yes?!

Данное упражнение подготовит участников тренинга к первому свободному выступлению в необычном образе. Несмотря на то, что все учащиеся получили роли из текста, в этих ролях им не приходилось сильно отступать от собственного «я». Следующее же упражнение должно несколько изменить их амплуа. Учащимся, используя только что отрепетированные фразы, жесты, мимику и интонацию, предстоит сыграть такие театральные мини-сценки (без применения реквизита):

1) На светском приеме лорд представляет графине своего приятеля – маркиза. (Дама может сидеть, однако, независимо от настроения, она должна мило улыбнуться и протянуть руку для поцелуя.)

2) Дама представляет свою молодую прекрасную подругу престарелому служителю муз. (Роль пожилого человека хорошо отвести юноше, но отвечать ему нужно со старческой интонацией.)

3) Дочь представляет отцу жениха-панка.

4) Высокомерный дворецкий представляет незваного гостя хозяину и т. д. Данное упражнение позволяет сломать барьеры психологической защиты, отработать все средства общения – вербальные и невербальные, процедуру вступления в контакт, начать развитие идентификации и зарядить участников тренинга положительной энергией.

В заключение первой половины занятия хорошо, погасив свет, зажечь свечи, включить красивую музыку и предложить участникам группы совершенно свободно, как на вечеринке, пообщаться друг с другом по-английски, т. е. подойти к каждому человеку, не пропустив никого, и еще раз представиться. Разрешается говорить по-английски все, что человек на данный момент может и хочет сказать. Будет замечательно, если люди немного потанцуют.

Во время перерыва можно предложить всем участникам тренинга выпить чаю по-английски. Вместе с чаепитием хорошо запоминаются фразы застольного этикета.

Забегая вперед (поскольку предстоит еще одна половина занятия, которую мы здесь описывать не будем), скажем, что в качестве домашнего задания учащимся будет предложено прослушать магнитную запись учебного текста в двух вариантах: 1) с переводом и 2) без перевода, но с музыкой. В тексте, который записан без перевода, им предстоит отыскать и узнать все английские фразы, которые изучались на занятии и, по желанию, поупражняться с ними дома.

Занятие 10
(1-ая половина: 2–2,5 часа)

Традиционно играет музыка («Домик Тыквы» из балета К. Хачатуряна «Чиполлино»), которая приглашает людей на занятие и настраивает их на работу.

Когда все собираются, в аудитории гаснет свет и ее пространство заполняется тихой божественной музыкой Ф. Шуберта «Ave Maria». Преподаватель зажигает свечу и с пожеланиями света, тепла, добра и любви (light, warmth, kindness, love) посылает свечу по кругу, которую ученики передают из рук в руки с этими волшебными словами. Затем свеча ставится на пол в центр замкнутого людского круга, а участники группы обнимают друг друга за плечи или, скрестив кисти рук, держат друг друга за руки. Преподаватель предлагает им сделать глубокий вздох и медленный продолжительный выдох, мысленно пожелав при этом всем людям на Земле всего самого наилучшего. На второй вдох и выдох учащиеся желают удачи своим партнерам по группе, а на третий – успехов себе самим.

Данное упражнение является ритуальным, т. е. оно проводится в начале каждого занятия, и в какой-то мере суггестивным. Упражнение снимает психологическое напряжение и мышечные зажимы, настраивает людей на доброе отношение друг к другу и на успех в начатом деле, подготавливает мыслительные и эмоциональные процессы к работе, а физиологический, в том числе дыхательный, аппарат к производству иноязычных звуков речи.

Поскольку такое «упражнение со свечой» проводится регулярно, для его музыкального сопровождения, кроме «Ave Maria» Ф. Шуберта, можно подобрать и другие произведения. Это могут быть, например, «Орфей и Эвридика» Х. Глюка, Интермеццо из оперы Ж. Массне «Таис», «Грустный вальс» Я. Сибелиуса, «Лебедь» К. Сен-Санса, «Вокализ» С. Рахманинова и т. п.

Так как, помимо всего прочего, описанное выше упражнение пробуждает в людях чувство теплоты друг к другу и чувство прекрасного, то следом, уже под бодрящую, но тоже красивую музыку, можно провести упражнения: а) приветствие; б) ассоциации. Оба упражнения выполняются в кругу с мячом.

В «Приветствии» учащиеся кидают друг другу мяч со словами: Hi, Holly! Glad to see you gain! You look wonderful! (*Привет, Холли! Рад тебя видеть снова! Ты выглядишь прекрасно!*). Это разогревающее упражнение, которое также учит вниманию к

людям: важно назвать каждого человека по имени, не пропустить никого и всем сказать добрые слова.

«Ассоциации» – это упражнение, когда на определенное слово (из учебного текста) каждый человек придумывает свою ассоциацию. Например, преподаватель называет слово divine *«божественный»* и кидает мяч ученику, который придумывает, что может быть *божественным* – divine (скажем, divine music – *божественная музыка*), потом мяч летит к другому ученику, и тот предлагает свою ассоциацию – divine weather (*божественная погода*) и т. д. Это упражнение развивает внимание, мышление и память, тренировку которых можно продолжить тем, что по окончании упражнения вспомнить по порядку все высказанные ранее ассоциации. В ином варианте данного упражнения ассоциация подбирается к последнему произнесенному слову, например: divine – weather – spring – love, etc. (*божественный – погода – весна – любовь и т. п.)*. По завершении такого варианта упражнения также очень полезно вспомнить всю цепочку ассоциаций.

Указанное упражнение позволяет также проследить глубину мыслительных процессов человека: так, ассоциации могут быть поверхностными, например: red *(красный)* – lamp *(лампа)*, и более глубокими: red *(красный)* – rage *(ярость)*. При регулярном выполнении такого рода упражнений люди учатся воспринимать и понимать вещи глубже и объемнее.

Создав при помощи указанных упражнений атмосферу праздника, доброжелательности и работоспособности, можно перейти к художественному представлению нового учебного текста. (Каждый текст включает от 200 до 500 новых слов, постоянно усложняющиеся грамматические явления и рассчитан на три дня занятий. Новая лексика поступает также из дополнительных текстов и учебных материалов.)

Однако прежде чем приступить к представлению текста, нужно обязательно поздравить учащихся с тем, что они благополучно приблизились к «экватору» (половине) курса. А также с тем что, хотя прошло всего 9 занятий, они уже могут сделать на английском языке очень многое: познакомиться с иностранцами, поддержать с ними непринужденный разговор, сделать комплимент, забронировать номер и поселиться в гостинице, заказать обед в ресторане, нанести деловой визит и принять гостей, побеседовать с ними об их и своих интересах, о собственной семье, доме, работе и т. д. А потом можно сообщить учащимся, что сегодня их ждет поездка за город, где они будут говорить о погоде, природе и экологии.

Отрывок из учебного Текста 4 (в сокращении): UNIT 4

“BEFORE IT’S TOO LATE”	«ПОКА НЕ СЛИШКОМ ПОЗДНО!»
• What is the weather today? It’s very important. We are going for a vacation along the river to the Bay of Joy on a ship named “Ivan Susanin”.	• Какая сегодня погода? Это очень важно. Мы отправляемся на отдых по реке в Бухту Радости на теплоходе под названием «Иван Сусанин».
• How splendid! There is a wonderful forest there.	• Как замечательно! Там чудесный лес!
• And strawberry fields among green hills!	• И земляничные поляны среди зеленых холмов!
• And is there a beach? Gentlemen, don’t forget your swim trunks!	• А пляж там есть? Джентльмены, не забудьте плавки!
• Be careful! The water is still cold and the weather is changeable. It’s breezy on the ship. Take some warm clothes and umbrellas with you. It might rain!	• Будьте осторожны! Вода еще холодная, и погода переменчивая. На теплоходе ветрено. Возьмите теплую одежду и зонтики с собой. Может пойти дождь!
• There’s no bad weather, there are bad	• Не бывает плохой погоды, есть плохая

- There's no bad weather, there are bad clothes!
  I'll take only necessities:
  a striped swimming suit, a gray raincoat, a deep purple evening dress,
  an orange robe, lace underwear,
  a pink night-gown, a lilac sweater,
  velvet pants, blue jeans and a leather belt, a checked skirt, a polka-dot blouse, black stockings, yellow socks,
  transparent tights, white gloves,
  a scarlet hat and a green jacket;
  and footwear as well: fancy shoes,
  suede brown boots,
  light beige sneakers, golden sandals,
  multicolored slippers, and some packages with food.
- No objections, sweetheart. Guys! Let's organize a picnic!
- I hate canned food! For myself, I'll set up one easy day without cooking!
- Whatever you say, honey!
- I hope, there'll be no storm. I'm a bad sailor.
- What a divine ship! Snow-white! Three whole decks!
  It's gorgeous!
- If I had the chance,
  I'd talk to the captain:
  I can't swim!
- If I were you, I wouldn't worry. There are life-savers, life-belts and life boats.
- Good advice is beyond price!
- Do we have private cabins?
- No doubt! There are also a swimming pool and a solarium.
- And can we send a radiogram to our relatives?
- Are we pushing off already?
  Look out of the porthole.
  What muddy water!
- Nevertheless, they drink this water.
- I read, there were the times when the water in the Moscow-river was crystal pure and even good fish swam in it.
- And now the river is totally covered with oil. Plants and factories pour their industrial waste and dirt into the river.

- Не бывает плохой погоды, есть плохая одежда! Я возьму все только самое необходимое: полосатый купальник, серый плащ, темно-пурпурное вечернее платье, оранжевый халат, кружевное белье, розовую ночную рубашку, лиловый свитер, бархатные штаны, синие джинсы и кожаный ремень, юбку в клетку, блузку в горошек, черные чулки, желтые носки, прозрачные колготки, белые перчатки, алую шляпу и зеленый жакет; а также обувь: праздничные туфли, коричневые замшевые ботинки, светло-бежевые кроссовки, золотистые сандалии, разноцветные тапки и несколько пакетов с едой.
- Никаких возражений, дорогая. Ребята! Давайте организуем пикник!
- Ненавижу консервы! Для себя я устрою один разгрузочный день без готовки.
- Как скажешь, золотце!
- Надеюсь, шторма не будет. У меня морская болезнь (я плохой моряк).
- Какой божественный теплоход! Белоснежный! Целых три палубы! Он великолепен!
- Если бы у меня была возможность, я бы переговорил с капитаном: я не умею плавать!
- На вашем месте я бы не волновался. Здесь есть спасательные круги, спасательные жилеты и шлюпки.
- Хорошему совету цены нету!
- У нас отдельные каюты?
- Без сомнения! Здесь имеется также бассейн и солярий.
- А можно послать радиограмму родственникам?
- Мы уже отчаливаем (отплываем)? Посмотрите в иллюминатор. Какая грязная (мутная) вода!
- Тем не менее, они эту воду пьют.
- Я читал, что были времена, когда вода в Москве-реке была кристально чистой и в ней даже водилась хорошая рыба.
- А теперь река сплошь покрыта мазутом. Заводы и фабрики сливают сюда свои промышленные отходы.

Do you see the smoke? It's from their pipes and stacks.	Видите дым? Это из их труб.
• They've polluted and poisoned the whole atmosphere!	• Они загрязнили и отравили всю атмосферу!
• I heard that there's a nuclear reactor not far from here! They say, the explosion in Chernobyl was more powerful than that of a nuclear bomb.	• Я слышал, здесь недалеко есть ядерный реактор! Говорят, взрыв в Чернобыле был мощнее атомной бомбы.
• We can't allow such a tragedy to occur again.	• Мы не можем позволить подобной трагедии случиться вновь.
• One can't forgive the irresponsibility, the carelessness and the cruelty of those responsible. Innocent children have been dying from the radiation. Nature is being destroyed.	• Нельзя простить безответственность, беспечность и жестокость ответственных лиц. Невинные дети продолжают умирать от радиации. Природа гибнет.
• All this is very sad. I feel my spirits sagging.	• Все это очень грустно. Я чувствую, как падает мое настроение.
• Cheer up! After rain comes fair weather! Soon we'll come to a meadow, make a camp-fire and sing a song!	• Выше нос! После дождя наступает ясная погода! Скоро мы приедем на луг, разведем костер и споем песню!

После ознакомления с текстом хорошо разучить и спеть с учащимися под гитару подходящую по смыслу песню, например «Imagine» Джона Леннона или «In the Country» (*«За городом»)*, которую исполняет известный английский певец Клифф Ричард:

When the world in which you're living Gets a bit too much to bear, And you need someone to lean on, When you look there's no one there.	Когда мир, в котором вы живёте, Становится почти невыносим, И вам нужно на кого-то опереться, Но вы видите, что никого нет.
Припев:	
You're gonna find me, hey, out in the country! Where the air is good, And the day is fine, And a pretty girl Has a hand in mine, And the silver stream Is a poor man's wine. In the country, in the country!	Вы наверняка найдёте меня за городом! Где воздух хорош, А день прекрасен, И где красивая девушка Держит меня за руку, И где серебряный ручей, Как вино для бедняги. За городом, за городом!

После таких песен можно сыграть в игру «Если б я был Волшебником, то… (сделал бы для людей и природы то или это)». В этой игре каждый член группы должен закончить фразу If I were a magician, I'd… (*Если бы я был Волшебником, я бы…*). Обычно учащиеся предлагают самые различные высказывания: «Если б я был Волшебником, я бы вернул природе ее первозданный вид», «Если б я был Волшебником, я бы раскрасил облака на небе во все цвета радуги», «Если б я был Волшебником, я бы заселил все озера, реки и моря золотыми рыбками-исполнительницами желаний» и т. д.

Помимо того, что данное упражнение развивает фантазию, оно непроизвольно тренирует владение сложной грамматической конструкцией – сослагательным наклонением II-ой степени.

Потом игра может плавно перейти в беседу о том, кто в каких краях побывал и какую природу видел. Преподаватель может напомнить, как по-английски называются те или иные природные явления: леса, поля, горы, долины, водопады и т. п.

Затем свет медленно гаснет, и темнота аудитории начинает наполняться музыкой фортепьянного Концерта № 2 С. Рахманинова. Под тихие звуки волшебной музыки, в неярком свете свечи педагог просит учащихся посмотреть в дальний угол аудитории и представить, как там возникает маленький голубой воздушный шар, как он начинает плавно приближаться к ним, становясь все больше и больше, как неожиданно он обволакивает их и, оторвавшись от земли, незаметно поднимает в воздух. Шар начинает парить в небе все выше и выше, медленно проплывая над нашей прекрасной землей. «Какие картины возникают перед вашим взором, что чувствуете вы, созерцая в полете эти видения?» – может спросить педагог.

Каждый раз, в разных группах, это упражнение вызывает бурю эмоций и буйство фантазий. Один видит безбрежные поля пшеницы с васильковыми островами, другой – густой лес, полный душистых трав, пенья птиц и игр диких зверюшек, третий – переливы сине-зеленых волн и корабль с алыми парусами, а четвертый любуется панорамой белоснежных церквей с золочеными куполами и наслаждается звоном колоколов. И всякий раз автора этих строк, как педагога, также переполняет ощущение радости и настоящего чуда: ведь люди не только говорят по-английски, они творят на этом чужом для них языке. И это в их душах звучат колокола и пенье птиц, их чувства раскрываются навстречу прекрасному, это их сердца наполняются чувством свободного творческого полета.

Поскольку несколько упражнений подряд выполнялись сидя, то следом очень полезно провести небольшую «зарядку» – двигательные упражнения, которые снимают утомление и обеспечивают связь между мышцами тела, ощущениями и двигательными образами. Под бодрую веселую музыку можно предложить ученикам встать, выстроиться в ряд друг за другом, а потом вообразить, что у них за плечами большие рюкзаки, и отправиться в поход по горам и долинам. Подробное описание данного упражнения и его назначение см. в гл. XIX. Подобная «зарядка» может плавно перейти в следующую проблемную игру.

Так, устав от путешествия по горам и лесам, продрогнув от дождя и ветра, путники забредают в маленький, но очень уютный домик, расположенный вдалеке от больших дорог. В домике никого из хозяев нет. Положение осложняется тем, что у одного члена группы в походе повреждена нога, а другого мучит сильная

простуда с кашлем. Путешественники разжигают огонь в камине, находят в аптечке лекарства, а в холодильнике продукты. Расположившись у огня, все приступают к трапезе, и тут неожиданно появляются хозяева домика. Как поведут себя хозяева и туристы? Что скажут друг другу? Какие они выберут для себя характеры? Задача данной игры – разрешить так или иначе создавшуюся проблемную ситуацию.

Для полноты картины в игре можно использовать звуковое оформление – голоса природы: шум дождя и ветра, раскаты грома, уханье ночных птиц и т. д.

Наилучшим выходом из создавшейся ситуации будет, конечно, тот, в котором хозяева домика окажут помощь туристам, а туристы не будут вести себя слишком вызывающе.

Домик может находиться в Подмосковье или в Сибири, скажем на берегу озера Байкал, и тогда ситуация может развиться, например, следующим образом: хозяева домика – лесники и хранители природы – посодействуют гринписовцам в организации встречи с местным руководством или с дирекцией целлюлозно-бумажного комбината. В таком случае возникнет спонтанный разговор об экологии и связанных с этим проблемах. «Местное руководство» или «дирекция» завода должны отстаивать свои интересы, а гринписовцы – свои: их волнует гибель природы и ее обитателей.

После долгих и серьезных бесед преподаватель может предложить учащимся самим ощутить себя «в шкуре» таких природных обитателей. Он раздает всем участникам тренинга карточки с названиями различных животных: розовый фламинго, черепаха, змея, верблюд, лягушка, медведь, лев и т. д. Учащимся необходимо выйти на подиум и изобразить пантомимой конкретное животное, причем сходство должно быть не только внешним, но и внутренним, с учетом психологии животного, выражающейся в его повадках и поведении. Наблюдающие должны догадаться, какое животное было изображено. Каждый выход «животного» может сопровождаться известной музыкой оркестра Поля Мориа «Жаворонок», которая используется на телевидении в передаче «В мире животных».

Описанное выше упражнение подготавливает учащихся к последующему действу. Свет неожиданно погаснет вновь, и аудитория наполнится тихими, но зловещими звуками музыки Р. Вагнера «Гибель богов», призванными создать ощущение нарастающей тревоги. На фоне этой тревожной музыки педагог просит каждого учащегося не просто представить, а буквально ощутить себя каким-нибудь животным, птицей, рыбкой, насекомым, деревом, цветком, травинкой и от их лица

произнести речь в защиту природы. Речь может начинаться так: «Я большой синий кит…» или «Я маленькая красная земляничка…». Тревожные ноты музыки могут постепенно смениться пением птиц и журчаньем ручьев, звуками морских волн и шепотом дождя – так, чтобы вновь заговорила красота природы и почувствовалась ее хрупкая беззащитность.

Это сложное психологическое упражнение полифункционально: оно требует достаточного развития эмоциональной и умственной сферы человека, его способности к идентификации, оно настраивает и заставляет работать все психические процессы, как когнитивные, так и психодинамические, которые в конечном итоге реализуются в производстве иноязычной речи.

После такого упражнения могут оптимистично зазвучать ноты песни Пола Маккартни «Hope of Deliverance from the Darkness that Surrounds Us»(*«Надежда на избавление от темноты, которая нас окружает»*), и учащиеся могут эту песню спеть.

Следующим перед перерывом действом станет сочинение и показ сценок-спектаклей на английские поговорки и пословицы.

Участники тренинга делятся на три группы. Каждая группа получает карточку с названием пословицы, которая станет темой их мини-спектакля: «Before it's too late» – *«Пока не слишком поздно»*, «Good advice is beyond price» – *«Хорошему совету цены нету»* и «After rain comes fair weather» – *«После дождя наступает ясная погода» («Не все ненастье, будет и ведро»)*. Учащимся выдаются также карточки с названиями персонажей, которых им предстоит сыграть, например: доктор Айболит, Винни-пух, раскидистый дуб, ромашка, русалка, эхо, зайчик, Бармалей, пчела, солнышко, сова, снежный человек, дождик и т. д. И пословица, и персонажи держатся в секрете от членов других групп.

Задача исполнителей – проявить максимальную творческую активность и самостоятельность в сочинении спектакля, в котором должны органично соединиться тема и герои и который должен иметь законченный сюжет.

Представление трех таких мини-спектаклей проходит в форме конкурса. Зрители (они же актеры в собственном спектакле) должны честно и объективно оценить, насколько представление было интересным, артистичным, насколько полно в нем использовался учебный текст и насколько хорошо, правильно и четко участники спектакля говорили по-английски. По результатам просмотра всех сценок-спектаклей объявляется победитель конкурса.

На такой высокой и торжественной ноте преподаватель

может объявить небольшой перерыв на «английский» чай.

По окончании всего занятия в качестве домашнего задания можно предложить учащимся подготовится к мелодекламации, т. е. найти или сочинить поэтический или прозаический текст, к которому необходимо подобрать подходящую по смыслу музыку. В следующий раз каждый учащийся продекламирует свой текст под выбранное им музыкальное сопровождение. Такого рода упражнение не только развивает фантазию и творчество, оно развивает слух, чувство рифмы и ритма, чувство стиля и вообще чувство языка в целом.

Занятие 20
(2-ая половина: 2–2,5 часа)

Это занятие, хотя и иллюстрирует конец курса, не является последним: впереди у учащихся еще два вечера встреч. Представленный ниже текст был «введен» на предыдущем занятии, а его магнитофонный вариант уже прослушан дома. Текст (как и все прочие текстовые отрывки) приводится в большом сокращении и только для того, чтобы было понятно, на каком материале – лексическом, грамматическом, тематическом, семантическом – построена описываемая часть урока. И, конечно же, данный текст – это лишь среда для языкового «погружения» и поле для учебной творческой импровизации.

Отрывок из учебного Текста 7 (в сокращении): UNIT 7

«LIVE AND LEARN!»

- What a gloomy, gray morning!
  And my mood is blue.
  Listen to the strange dream I had.
  I'm lying in bed, and suddenly the door opens with a nasty creak...
  A woman comes in ... in white like a ghost...
- What a nightmare! You scared me to death! (Knocking at the door. A maid in white apron comes in.)
- Excuse me, are you leaving today?
  My main request is: return your bedding before 12 o'clock. That's the check out time.
- Certainly, without fail. Your dream was prophetic.
- My! I should have known better! Our stay in Moscow is coming to an end. What a nuisance!
- Don't be cranky! It's impossible to turn the clock back! The telephone is ringing! I'll get it!
- Hello, is that you Sydney? Holly Wood speaking. We are going to have a farewell stroll along Red Square and the Arbat. Would you, boys, mind to join us?
- With great pleasure!
- Is 9.30 O.K.?
- (Singing:) Half past nine will suit us fine!
  (At Red Square)
- Oh, Holly, you are in red!
  A lady in red at Red Square! (Singing like Chris de Burgh):
  «I hardly know this lady by my side,
  I never will forget the way you look tonight! You're amazing!»
- You better have a look at St. Basil's Cathedral!
- It takes my breath away!
- The church was built during the time of tsar Ivan the Terrible, after the bloody battle with the Tatars, when Russian soldiers returned with glorious victory from the battlefield. The real name of

«ВЕК ЖИВИ, ВЕК УЧИСЬ!»

- Какое хмурое, серое утро!
  И настроение у меня неважное.
  Послушай, какой странный я видел сон. Лежу я в постели, и вдруг открывается дверь с жутким скрипом... Входит женщина ...
  в белом, как привидение...
- Какой кошмар! Ты напугал меня до смерти! (Стук в дверь. Входит горничная в белом переднике.)
- Простите, вы сегодня уезжаете?
  У меня просьба: верните белье до 12 часов. Это расчетное
  время.
- Конечно, пренепременно.Твой сон – в руку (вещий).
- Ну да! Я должен был помнить лучше! Наше пребывание в Москве подходит к концу. Какая досада!
- Не брюзжи! Не возможно повернуть время вспять! Телефон звонит! Я возьму трубку!
- Алло, это ты Сидней? Говорит Холли Вуд. Мы собираемся на прощальную прогулку по Красной площади и Арбату. Не хотите ли, мальчики, к нам присоединиться?
- С превеликим удовольствием!
- В 9.30 нормально?
- (Напевает:) Половина десятого устроит нас прекрасно!
  (На Красной площади)
- О, Холли, ты в красном! Леди в красном на Красной площади!
  (Поет как Крис де Бург): *«Я едва узнаю эту красавицу рядом. Мне никогда не забыть, как ты сегодня выглядишь! Ты потрясающа!»*
- Взгляни-ка лучше на собор Василия Блаженного!
- Дух захватывает!
- Церковь была построена во времена царя Ивана Грозного, после кровавой битвы с татарами, когда русские воины вернулись со славной победой с поля брани. Настоящее назва-

the church is Pokrovsky Cathedral. The Cathedral is striking because of the originality of its architecture and the richness of its colors.
Its creators, Barma and Postnik, were true masters. Ivan the Terrible ordered them blinded so they couldn't create anything more beautiful than this Cathedral.

- Well, live and learn.
- We've got some time left. We could stop by GUM to buy some gifts and souvenirs for home. (They go into a big multistoried department store.)
- Heavens! How crowded it's here! One could get lost in such a mess! (Announcement:) If you lose each other in our department store, meet in the center of GUM by the fountain!
- (At the Arbat) It's my first time here.
- And I've been to the Arbat before. It has changed so much!
- Is it better or worse?
- It's hard to say. I liked the old one better. Now it looks like a fair – matryoshkas, Easter eggs, laquer boxes in Khokhloma and Palekh style, Zhostovsky trays, dishes like Gzel.

- Every person has every right to express his own opinion. I must say, I like it here! It's fun, many people, street artists and musicians! Let's take pictures of ourselves as a remembrance.
- It would be advisable to have a bite to eat. Let's drop into this small restaurant!
- How sad is it to part!
- I'd like to propose a toast to you all.These days in Moscow I'll remember forever. I've met many wonderful friends here. I'm grateful to everyone one of you for your kindness, warmth, attention, for your open hearts. I've sincerely become attached to you all. And I'll miss you all very much. I'm looking forward to seeing you all again one day. Cheers! Good luck to you all! To you! To our friendship!

ние церкви – Покровский Собор. Собор поражает оригинальностью своей архитектуры и богатством красок. Его создатели, Барма и Постник, были истинными мастерами. Иван Грозный приказал ослепить их, чтобы они не смогли сотворить ничего более прекрасного, чем этот Собор.

- Век живи, век учись!
- У нас осталось немного времени. Мы могли бы заглянуть в ГУМ, купить домой подарки и сувениры. (Они входят в большой многоэтажный универмаг.)
- Господи! Какое здесь столпотворение! В такой толчее можно потеряться! (Объявление:) Если вы потеряли друг друга в нашем универмаге, встречайтесь в центре ГУМа, у фонтана!
- (На Арбате) Я здесь в первый раз!
- А я уже бывал на Арбате прежде. Он так сильно изменился!
- Стал лучше или хуже?
- Трудно сказать. Мне нравился больше старый. Теперь он похож на ярмарку: матрешки, пасхальные яйца, лакированные шкатулки в стиле Хохломы и Палеха, Жостовские подносы, посуда под Гжель.

- Каждый человек имеет право выражать свое собственное мнение. Должен сказать, мне здесь нравится! Весело, много народу, уличные художники и музыканты! Давайте сфотографируемся на память.
- И перекусить бы не мешало. Давайте заскочим в этот маленький ресторанчик!
- Как грустно расставаться!
- Я бы хотела предложить тост за всех вас. Эти дни в Москве запомнятся мне навсегда. Я встретила здесь много чудесных друзей. Я благодарна каждому из вас за вашу доброту, теплоту, внимание, за ваши открытые сердца. Я искренне привязалась душой ко всем вам. И мне будет всех вас очень не хватать. Я с нетерпением жду новой встречи с вами. Будьте здоровы! За вас! За нашу дружбу!

Вторая половина занятия начинается при свете свечи. Звучит романтическая музыка, например мелодия из известной английской песни «Feelings» *(«Чувства»)*. Преподаватель предлагает учащимся на несколько минут закрыть глаза и

представить, что сегодняшнее занятие является последним и, более того, – оно уже закончилось. Он просит их вообразить, что каждый человек идет домой и вспоминает о том, что он очень хотел сказать своим товарищам по группе, но так и не успел. Потом педагог просит учащихся открыть глаза и поделиться друг с другом своими мыслями и чувствами.

Это достаточно известное упражнение, пробуждая сильные эмоции, вплоть до очистительного катарсиса, стимулирует участников тренинга к более чуткому отношению к своим партерам. Оно учит дорожить каждым прожитым мигом, а также тем, что происходит «здесь и теперь». Оно учит тому, как важно вовремя сказать другу или близкому человеку добрые слова, причем сейчас, а не завтра, не потом, которое может никогда и не случиться.

Позволив учащимся осознать ценность и неповторимость проведенного на занятиях времени, педагог может сказать, что место этих занятий, да и сами занятия, были волшебными – по сути, это была страна «забытых нематериальных вещей», которыми участники группы когда-то обладали, но просто с течением жизни неосторожно их где-то растеряли или нечаянно растратили. А в этой необычной стране учащимся удалось обнаружить утраченное. Педагог просит каждого человека поделиться с партнерами по группе тем, что ему удалось вновь найти и приобрести в этой стране.

Кто-то из учащихся обязательно скажет, что снова обрел способность открыто и от души смеяться, у кого-то, как в детстве, «выросли крылья» и он научился летать во сне и наяву, кто-то обрел в себе дар рисовать, петь, танцевать или владеть музыкальными инструментами, а кто-то, как ребенок, играть и наслаждаться игрой. Но самое главное, многие скажут, что они не только приобрели веру в собственные силы и возможности, но и научились тонко чувствовать и понимать, слушать и слышать, ощущать красоту мира и окружающих их людей.

В этой стране, может сказать педагог, существует также чудо-магазин, где каждый может обменять ненужное ему качество на то, которым бы он хотел обладать. Кто-то предложит, например, поменять свою лень на неистощимую энергичность. Но тогда педагог обязан будет спросить, ни капельки ли не нужна этому человеку лень, потому что, как же человек сможет прожить, постоянно лишь тратя свою энергию, в деятельности, не прекращающейся ни на миг? Не будет ли это напоминать белку в колесе, которой однажды очень захочется отдохнуть? Или, если кто-то захочет поменять свою агрессию на спокойствие, нужно задать вопрос: совсем ли забрать это ненужное ему качество? А

как тогда быть со здоровым чувством спортивного или карьерного азарта, в котором агрессия в определенной степени, пусть и в модифицированной форме, все же присутствует? Каждому человеку придется задуматься над тем, *что* на *что* и в каком количестве он захочет в этом магазине обменять, и поделиться своими размышлениями с друзьями.

Потом педагог может спросить учащихся, не хотелось ли им однажды на какое-то время, на день или пусть даже на мгновение, поменяться судьбой с кем-либо из ныне живущих или живших раньше людей? Это могут быть известные в истории люди, интересные личности. Предложив задуматься над этим вопросом, педагог просит членов группы поделиться своими мыслями. Ответы бывают самыми разными: кого-то привлекает жизнь Клеопатры, кого-то Сары Бернар, а кого-то перевоплощение в тургеневскую девушку.

Такие упражнения поощряют людей к самораскрытию, к откровенному выражению своих эмоций и чувств, развивают фантазию и мышление, а также побуждают участников тренинга к более глубокой интроспекции и пониманию других людей. Интерес к обсуждаемым вопросам мотивирует продуцирование иноязычной речи, приглашая людей к разговору, а отвлеченность от чисто лингвистических задач позволяет сделать это в непринужденной форме.

После обмена мнениями о том, какими историческими личностями каждому хотелось бы побывать, можно предложить учащимся на деле воплотиться в исторические персонажи. Группа делится на 2–3 подгруппы, и им предлагается создать «скульптуру из исторических личностей». Каждый член подгруппы выбирает себе исторический персонаж, который должен стать составной частью «скульптуры». Все персонажи предлагается расположить в характерных для них позах, которые выражают фрагмент взаимоотношений изображаемых людей, а все вместе они должны создавать единую скульптурную композицию. В какой-то момент «скульптура» может ожить и заговорить. При демонстрации «скульптуры» очень важно исходить из натуры этих персонажей, в мимике, движении, речи идти от психологии этих людей, пропустить их образы «через себя», наделить персонажи характерными высказываниями.

Так, например, одна из групп учащихся изобразила мчащуюся четверку коней на фасаде Большого Театра, дополнив их всадниками: Юрием Долгоруким, который торжественно провозглашал: «Я основатель Златоглавой!»; Юрием Гагариным, который радостно кричал: «Поехали!»; Юрием Никулиным, который жаловался: «Очнулся – гипс!..» и Юрием Лужковым,

который пел: «Москва, звонят колокола!». Конечно, для изображения подобных персонажей понадобилась не только «психология», но и театральный реквизит. В определенный момент «скульптура» пришла в движение и началось обсуждение проблем Москвы: какой она была когда-то и какой стала теперь, какова жизнь людей в многомиллионном городе. Зрители же с интересом разгадывали, что за герои были представлены в «скульптуре» и поддерживали разговор.

Такое психодраматическое упражнение, включив мышление, фантазию, эмоции, все средства невербального общения, мотивационные механизмы для производства речи, способно хорошо подготовить участников тренинга к последующему действу, которое после подобной тренировки и разогрева предполагается сделать полностью речевым.

Для этих целей можно опять-таки выбрать мини-спектакль, который нужно создать на тему различных пословиц и поговорок: «Every person has every right to express his own opinion» (*Каждый человек имеет право выражать свое собственное мнение*), «It's impossible to turn the clock back» (*Невозможно повернуть время вспять*), «Live and learn» (*Век живи, век учись*), с участием персонажей, которые вряд ли могли встретиться друг с другом в своей жизни, но «встретились» бы в спектакле. Такими персонажами могут быть реальные личности: Андрей Рублев, Иван Грозный, Лев Толстой, Екатерина Великая, В. И. Ленин, балерина Анна Павлова, Л. И. Брежнев, сестра Тереза и т. д. или литературные герои: Наташа Ростова, Анна Каренина, князь Мышкин, граф Монте-Кристо и т. п. И те, и другие могут также оказаться в одном спектакле.

Надо сказать, что подобного рода упражнения – это не только хорошая гимнастика для тела, ума и воображения, но и широкое поле для проявления всех интеллектуальных и творческих способностей человека, включая, конечно же, речевые.

По окончании такого активного действа, в качестве смены вида деятельности, можно предложить спокойное письменное задание: например, написать небольшую статью или эссе в защиту того или иного исторического времени. Эта статья должна содержать размышления человека на тему того, когда, в каком веке и в какой стране человек хотел бы жить и кем бы он хотел в этом времени быть. Хотя многие выбирают для себя прошлые века и другие страны, также есть немало людей, которые предпочли бы жить сегодня и в своем собственном государстве.

Поскольку обучение письменной речи в таком коротком интенсивном курсе не является главной целью, во время выполнения этого задания разрешается пользоваться всеми

возможными учебными материалами.

Обычно учащиеся с интересом играют и в следующую игру под условным названием «Эмигранты», моделирующую такую проблемную ситуацию. Америка, частный дом, в котором собралась большая семья и их гости. Глава семьи и его жена – русские эмигранты, покинувшие родину более 30 лет назад, но все еще испытывающие сильную ностальгию и живущие своими воспоминаниями; в России эти люди с тех пор ни разу не были, но живо ей интересуются. Их дочь, которую ребенком привезли в США и которая выросла в новой стране, и ее муж – американец. Дочь с мужем недавно побывали в Москве и делятся об этом событии своими впечатлениями. В гостиной присутствуют также внуки эмигрантов – большие патриоты-американцы, которых побоялись взять в путешествие, но которые самостоятельно хотели бы отправиться в Россию, чтобы испытать свои силы в экстремальной, как им кажется, ситуации. Дочь с мужем привезли из Москвы русских гостей – супружескую пару: он мечтает получить в США политическое убежище, а супруга с этим не согласна, т. к. очень любит Россию и верит в ее будущее. Пара стеснена в средствах и хотела бы устроить в Америке небольшой бизнес – выгодно продать «ложки», «шкатулки» и «матрешки». Если учебная группа большая, в игру могут быть введены и дополнительные персонажи, например, сестра мужа-американца – фермерша, которая хотела бы открыть в России свое дело и интересуется его перспективами, ее русские знакомые, которые уже год живут в Америке: мать преподает в местном университете, а сын учится, эти люди тоже сравнивают две страны и делятся своими впечатлениями и т. д. Цель игры – организовать плодотворную дискуссию в рамках заданной ситуации. Участники игры вольны выбирать себе любые характеры, поворачивать дискуссию в любую сторону и открыто выражать собственное мнение.

После этой игры может вновь наступить полумрак и при свете свечи зазвучать щемящая сердце музыка (например, Джеймса Ласта «Одинокий пастух»). В такой интимной атмосфере педагог может попросить членов группы поделиться с партнерами своим самым острым и пронзительным впечатлением в жизни или моментом самого сильного одиночества. В истинно сплоченной группе, в которой царят доброжелательность, теплота и доверие, такие откровения не только возможны, но и способствуют целительному душевному очищению.

Музыка Дж. Ласта может незаметно смениться чарующими аккордами «Лунной сонаты» Л. Бетховена, и так же незаметно может начаться следующая игра – об одиноком человеке,

бредущем по одинокой, пустынной улочке небольшого города.

Представьте себе, говорит педагог, поздний вечер. Вы спокойно идете вниз по небольшой пустынной улочке провинциального городка. Что вы видите? Какие до вас доносятся звуки и запахи? Поделитесь, пожалуйста, своими мыслями и впечатлениями. Кто-то скажет, например, что вечер этот весенний, что наполнен он свежим запахом сирени после прошедшего дождя и светом туманных фонарей, что вдали слышны звуки готовящегося ко сну города…

Вы идете дальше, продолжает педагог, и вдруг видите старый заброшенный магазин; стекло его витрины покрыто многолетней пылью, но все же за этим стеклом ваше внимание привлекает какая-то вещь. Вглядитесь в нее попристальнее. Что это за вещь? Опишите ее, пожалуйста. Кто-то увидит, например, плюшевого медвежонка, кто-то – старую скрипку, а кто-то – старинные часы…

Что вы ощущаете, глядя на эти предметы, спрашивает педагог, что думается вам? Часто ощущения и описания бывают довольно отвлеченными, например, что часы очень дорогие и красивые, что кажется, будто они вот-вот пробьют полночь, и что от них веет вечностью…

Тогда неожиданно происходит чудо (продолжает педагог): вы сами вдруг превращаетесь в эту забытую на витрине вещь и начинаете говорить от ее имени. Постарайтесь ощутить, как это быть покинутым всеми. Опишите свои чувства и мысли: что вы чувствуете, что вы думаете? Часто, говоря от имени, скажем, часов, человек начинает рассказывать долгую и грустную историю их жизни – о том, как они в конце концов оказались в этой витрине и насколько одинокими и бесполезными они себя сейчас ощущают.

Внезапно все возвращается на круги своя (говорит педагог): вы вновь становитесь самими собой и вновь глядите на знакомую уже вещь из-за стекла. Изменилось ли ваше отношение к этой вещи, изменились ли ваши чувства? Нас всегда очень радует, если человек, ощутив на себе всю безысходность подобного одиночества, вдруг сообщает, что очень хотел бы купить эту вещь и подарить ей новую жизнь, в своем доме, с любящими ее людьми.

В этом упражнении, позаимствованном из практики гештальт-терапии и приспособленном для нужд обучения иноязычной речи, важно, чтобы каждый человек имел возможность идентифицировать себя с каким-нибудь забытым предметом и высказать свои мысли и чувства. Оживив свои ощущения и восприятие, заставив работать все виды памяти,

пустив в полет фантазию, человек получает возможность не только свободно самовыражаться на иностранном языке, но и одновременно при помощи проективных техник идентифицировать и корректировать некоторые аспекты своей личности.

После подобного упражнения, перед тем, как расстаться до следующего занятия (а впереди их еще два), можно предложить учащимся спеть подходящую к случаю песню, например, «Lonely Street» («Одинокую улицу»), которую обычно исполняет Энди Вильямс.

«LONELY STREET»	«ОДИНОКАЯ УЛИЦА»
Where is this place called lonely street? ...I'm looking for that lonely street. I've got a sad, sad tale to tell.	Где это место, называемое одинокой улицей? ...Я ищу ту безлюдную улицу. Хочу поведать ей грустную, грустную историю.
I need a place to go and weep. Where's this place called lonely street? That place where there's just loneliness, Where dim lights bring forgetfulness,	Мне нужно место поплакать. Где это место, называемое одинокой улицей? ...То место, где есть лишь одиночество, Где тусклые фонари приносят забвение,
Where broken dreams and memories meet. Where's this place called lonely street?	Где встречаются разбитые мечты и воспоминания. Где это место, называемое одинокой (безлюдной) улицей?

В качестве домашнего задания хорошо попросить учащихся еще раз подумать над тем, какие добрые слова они хотели бы сказать своим друзьям при расставании, а также сочинить письменное послание тем, кто придет после них учиться в подобную группу.

Упражнения, представленные в сценарии этого занятия очень сложные как с психологической, так и с языковой точки зрения. Нельзя забывать о том, что все они выполняются *на иностранном языке* и с целью его постижения. Для многих, не подготовленных к подобному виду деятельности людей такие упражнения трудно выполнимы даже на родном языке, не говоря уж о языке иностранном. Поэтому даже просто из краткого описания используемых психотехник можно понять, насколько велик бывает психологический и языковой рост обучающихся при помощи ИЛПТ людей.

Глава XXIV
Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) в иллюстрациях и фотографиях

Вместо комментария

В данной главе в качестве иллюстрации языкового роста обучавшихся через ИЛПТ людей представлены некоторые письменные работы по английскому языку наших учеников, которые никогда прежде этого языка не изучали или имели «зачаточные» знания. Эти работы были написаны всего 7 недель спустя после начала занятий. Более того, основной задачей обучения, как уже неоднократно говорилось, являлось освоение речи устной. Но поскольку результаты обучения устной речи трудно представить наглядно, это будет сделано на материале речи письменной, обучение которой в рамках нашего курса занимало менее 20 % учебного времени.

Нам хотелось бы, чтобы эти работы были оценены не с точки зрения наличия или отсутствия в них грамматических и орфографических ошибок, которые, несомненно, там присутствуют, а прежде всего с точки зрения легкости и свободы оперирования языковым материалом, чего практически невозможно достичь путем традиционного грамматико-переводного обучения, а также обучения, основанного на деятельностной теории речи.

В основном, эти работы представляют собой письма, написанные учениками от лица своих «иностранных героев», под масками которых они проходили обучение. Эти письма – своего рода напутствия и пожелания тем, кто придет обучаться в такую же учебную группу следом за ними и будет носить то же самое иностранное имя.

Мы продемонстрируем также несколько поэтических произведений учащихся, написанных через 7 недель после начала работы над английским языком, а также ряд фотоиллюстраций наших занятий. Хотя фотографии не могут передать ни звучания человеческой речи, ни звуков музыки и смеха, а эмоции, мимика и движения людей предстают на них застывшим мгновением, тем не менее эти фотографии отражают удивительный дух занятий и способны продемонстрировать, как выглядят со стороны те или иные тренинги.

Мы не думаем, что нужно более подробно говорить здесь о характере данных материалов, поскольку хотим предоставить возможность нашим ученикам, их письменным работам и фотографиям их счастливых лиц самим все сказать за себя.

Dear friend!

It is the first time I am writing a letter in English. Let me introduce myself. I'm Walter Dark. We are relatives. If you read this letter, it means that you have past your final examination I feel sad. It is finished quickly. I hope, that this studies were good for you.

Well, live and learn!

Everything is in your hands.

That's all.

I hope, I am not a grumbler.

Best regards

Walter Dark.

29.04.2002.

Дорогой друг!

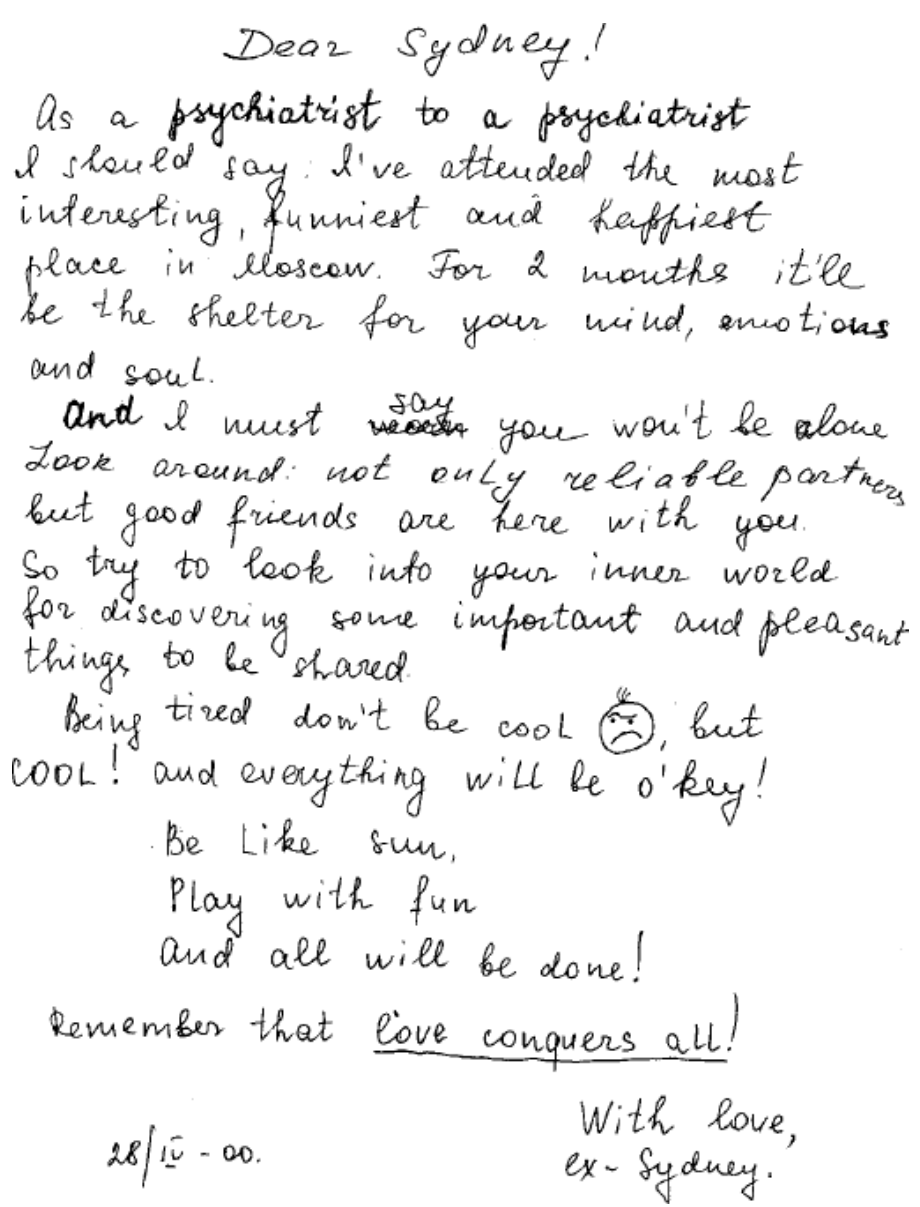
В первый раз я пишу письмо по-английски. Разреши представиться. Меня зовут Волтер Дарк. Мы с тобой родственники. Если ты читаешь это письмо, это значит, что ты тоже уже сдал свой последний экзамен. Меня одолевает грусть. Все закончилось так быстро. Надеюсь, что это обучение и для тебя было полезным и приятным. Век живи, век учись! Теперь все в твоих руках. Вот что я хотел сказать. Надеюсь, я не ворчун.

С наилучшими пожеланиями

Волтер Дарк.

29.04.2002

Александр М., программист (по роли – Walter Dark, кинорежиссер), 37 лет. В школе и техническом институте изучал немецкий язык, которым так и не владеет. Английский язык прежде не изучал никогда.



Dear Sydney!

As a psychiatrist to a psychiatrist I should say: I've attended the most interesting, funniest and happiest place in Moscow. For 2 months it'll be the shelter for your mind, emotions and soul.

And I must ~~vocate~~ say you won't be alone. Look around: not only reliable partners but good friends are here with you. So try to look into your inner world for discovering some important and pleasant things to be shared.

Being tired don't be cool, but COOL! and everything will be o'key!

Be Like sun,
Play with fun
And all will be done!

Remember that <u>love conquers all!</u>

28/IV - 00.

With love,
ex-Sydney.

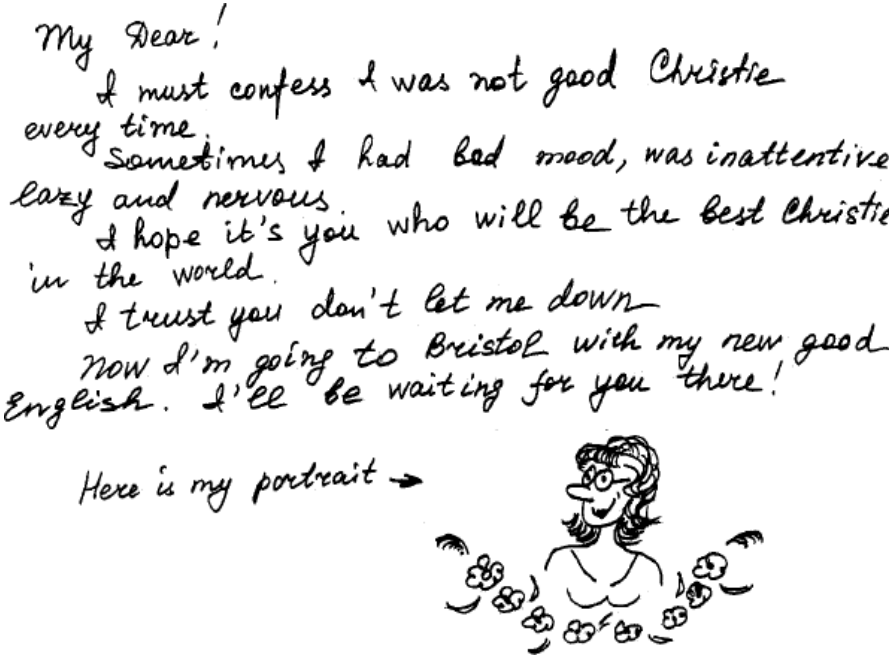
Дорогой Сидней!

Как психиатр психиатру, должна сказать, что я посетила самое интересное и занимательное место в Москве, где людей делают счастливыми! На 2 месяца оно

станет прибежищем и для твоих ума, души и сердца. И должна сказать, что ты не будешь в этом одинок. Посмотри вокруг: не просто надежные партнеры, а хорошие друзья окружают тебя здесь. Так что попытайся заглянуть в свой внутренний мир, чтобы обнаружить там те важные и приятные вещи, которыми ты сможешь поделиться с этими друзьями. В момент усталости постарайся не клевать носом, а выгляди клево! И все будет прекрасно! Сияй, как солнышко, наслаждайся игрой, и все получится! Помни, любовь побеждает все!

С любовью экс-Сидней. 28/IV-00.

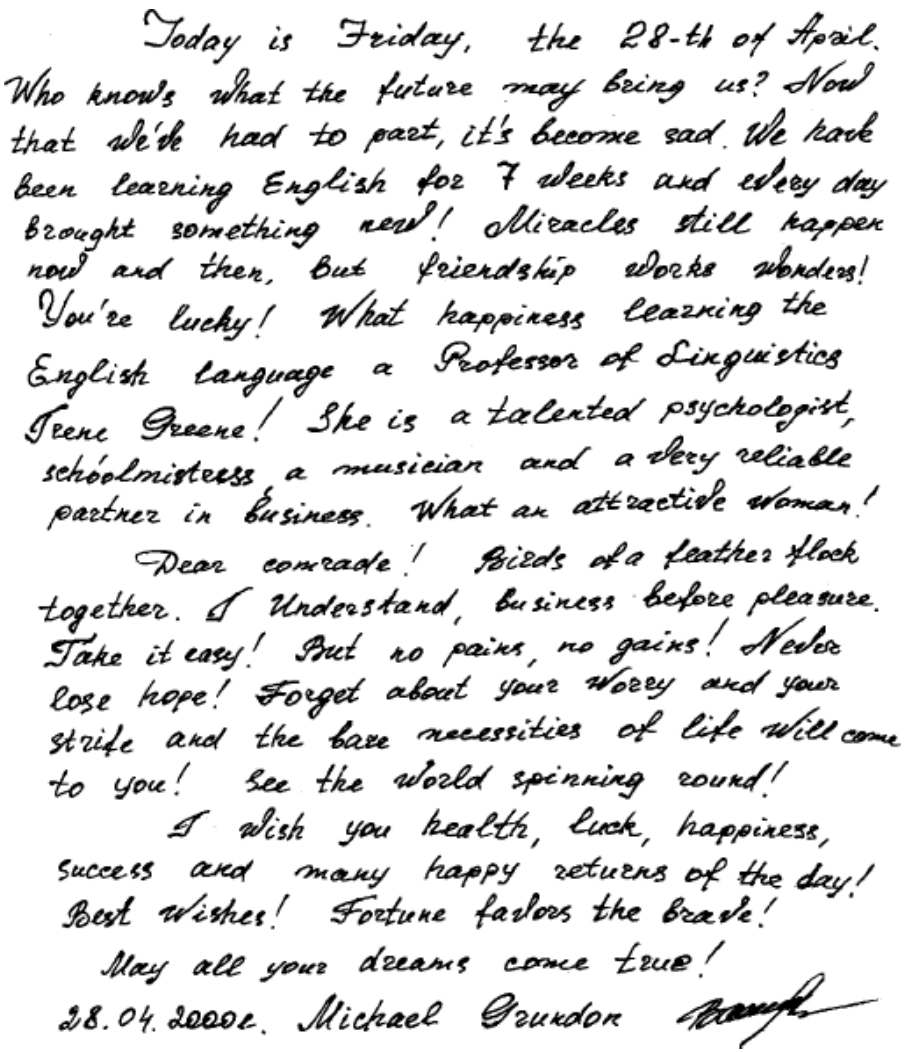
Екатерина М., врач-педиатр (по роли – Sydney Kidney, психиатр), 34 года. В школе и институте изучала французский язык.



Моя дорогая!

Должна признаться, что я не всегда была хорошей Кристи. Иногда я была в плохом настроении, невнимательной, ленивой и нервной. Надеюсь, это ты станешь самой замечательной Кристи в мире. Я верю в тебя, не подводи меня. Сейчас я отправляюсь в Бристоль с моим новым хорошим английским. Я буду ждать тебя там! Вот мой портрет…

Надежда Е., дизайнер-полиграфист (по роли – Christie Crystal, журналистка), 29 лет. Единственный прежний опыт изучения английского языка – обычная школа, после которой знаний не осталось никаких.



Today is Friday, the 28-th of April. Who knows what the future may bring us? Now that we've had to part, it's become sad. We have been learning English for 7 weeks and every day brought something new! Miracles still happen now and then, but friendship works wonders! You're lucky! What happiness learning the English language a Professor of Linguistics Irene Greene! She is a talented psychologist, schoolmistress a musician and a very reliable partner in business. What an attractive woman!

Dear comrade! Birds of a feather flock together. I Understand, business before pleasure. Take it easy! But no pains, no gains! Never lose hope! Forget about your worry and your strife and the bare necessities of life will come to you! See the world spinning round!

I wish you health, luck, happiness, success and many happy returns of the day! Best wishes! Fortune favors the brave!

May all your dreams come true!

28.04.2000г. Michael Grinkon

Сегодня пятница, 28 апреля.

Кто знает, что день грядущий нам готовит? Теперь, когда нам приходится расставаться, стало так грустно. Мы учили английский язык 7 недель, и каждый день приносил что-то новое! Чудеса все же происходят время от времени, и эти чудеса творит дружба. Тебе повезло! Это такое счастье изучать английский язык с профессором лингвистики Айрин Грин (псевдоним автора

как преподавателя этого курса. – И. Р.)! Она талантливый психолог, классная дама, музыкант и очень надежный партнер в деле. Какая женщина!

Дорогой товарищ! Рыбак рыбака видит издалека. Я понимаю, что делу время, а потехе час и что без труда не выловишь и рыбку из пруда, но относись к жизни легче! И никогда не теряй надежду! Забудь свои печали и неприятности, и все необходимое в жизни само к тебе придет. Посмотри, как крутится Земля! Я желаю тебе здоровья, удачи, счастья, успехов и многих повторений таких счастливых дней, как этот! Всего тебе самого лучшего! Удача сопутствует смелым! Пусть сбудутся все твои мечты!

Майкл Грандон. 28.04.2000 г.

Николай В., полковник в отставке (по роли – Michael Grundon, детектив), 50 лет. Английский язык прежде не изучал никогда (были «зачаточные» знания немецкого). Как в русском, так и в английском склонен к языковым шаблонам.

Dier, Oscar!

I can say if you receive English name - „Oscar", you have something from a writer already. May be, you know painting, architecture, theatre, music, cinema well, may be you have rich imagination, very good education and high culture. You see many interesting things, events around yourself. I propose that you pay attention to Katie, Christie, Holly or Florence. I don't know what woman likes your better. But I am sure, that one of these wonderful, pretty creations will present love, warmth and light when your English lessons will be finished.

Last but one Oscar Ford.

24.12.2001 M. Смит

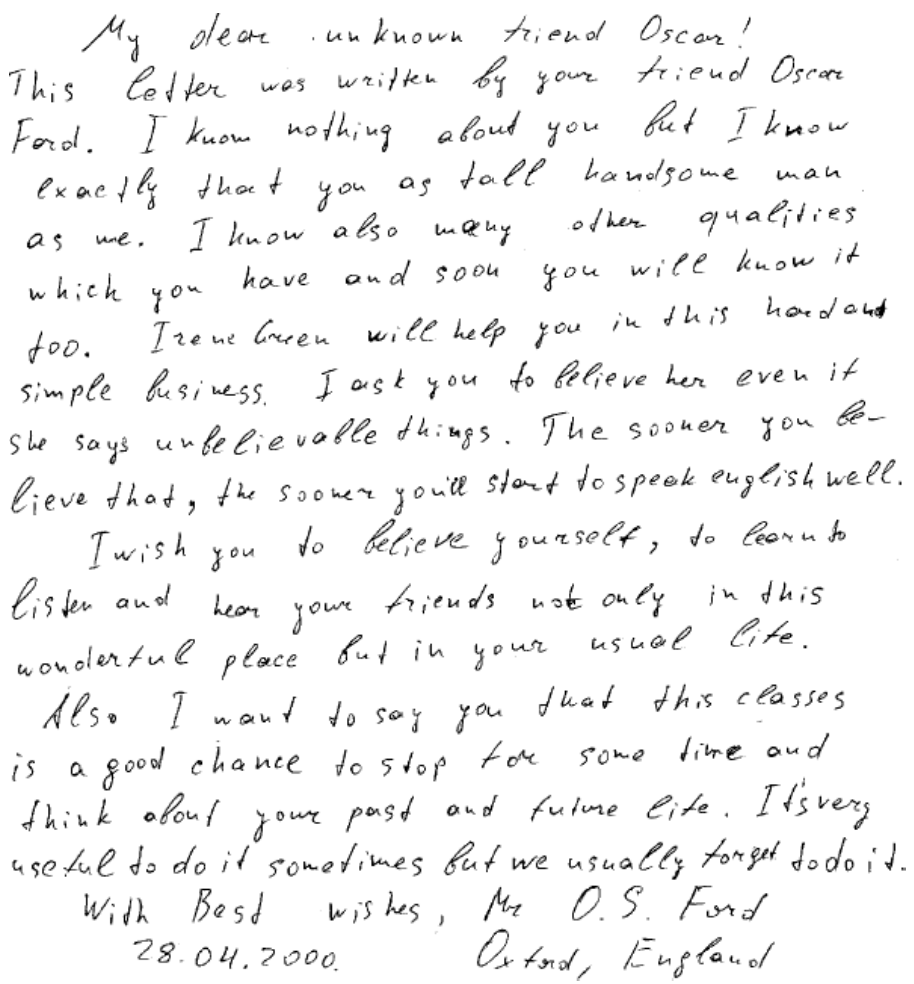
Дорогой Оскар!

Могу сказать, что, если ты получил английское имя «Оскар», в тебе уже есть что-то от писателя. Возможно, ты хорошо разбираешься в живописи, архитектуре, театре, музыке, кинематографе; возможно, у тебя богатое воображение, замечательное образование и высокий уровень культуры. Возможно, ты замечаешь много интересных вещей и событий вокруг себя. Я предлагаю тебе вот что: обрати внимание на Кейти,

Кристи, Флоренс или Холли. Я не знаю, какой женщине ты нравишься больше. Но я уверен, что одно из этих чудесных, красивых созданий обязательно подарит тебе свет, тепло и любовь, когда твои английские занятия закончатся.

Последний, но не единственный Оскар Форд. 24.12.2001

Игорь С., преподаватель информатики (по роли – Oscar Ford, писатель), 48 лет. Приехал из провинции, где иностранным языкам никогда не обучался.



My dear unknown friend Oscar!
This letter was written by your friend Oscar Ford. I know nothing about you but I know exactly that you as tall handsome man as me. I know also many other qualities which you have and soon you will know it too. Irene Green will help you in this hard and simple business. I ask you to believe her even if she says unbelievable things. The sooner you believe that, the sooner you'll start to speak english well.

I wish you to believe yourself, to learn to listen and hear your friends not only in this wonderful place but in your usual life.

Also I want to say you that this classes is a good chance to stop for some time and think about your past and future life. It's very useful to do it sometimes but we usually forget to do it.

With Best wishes, Mr O.S. Ford
28.04.2000 Oxford, England

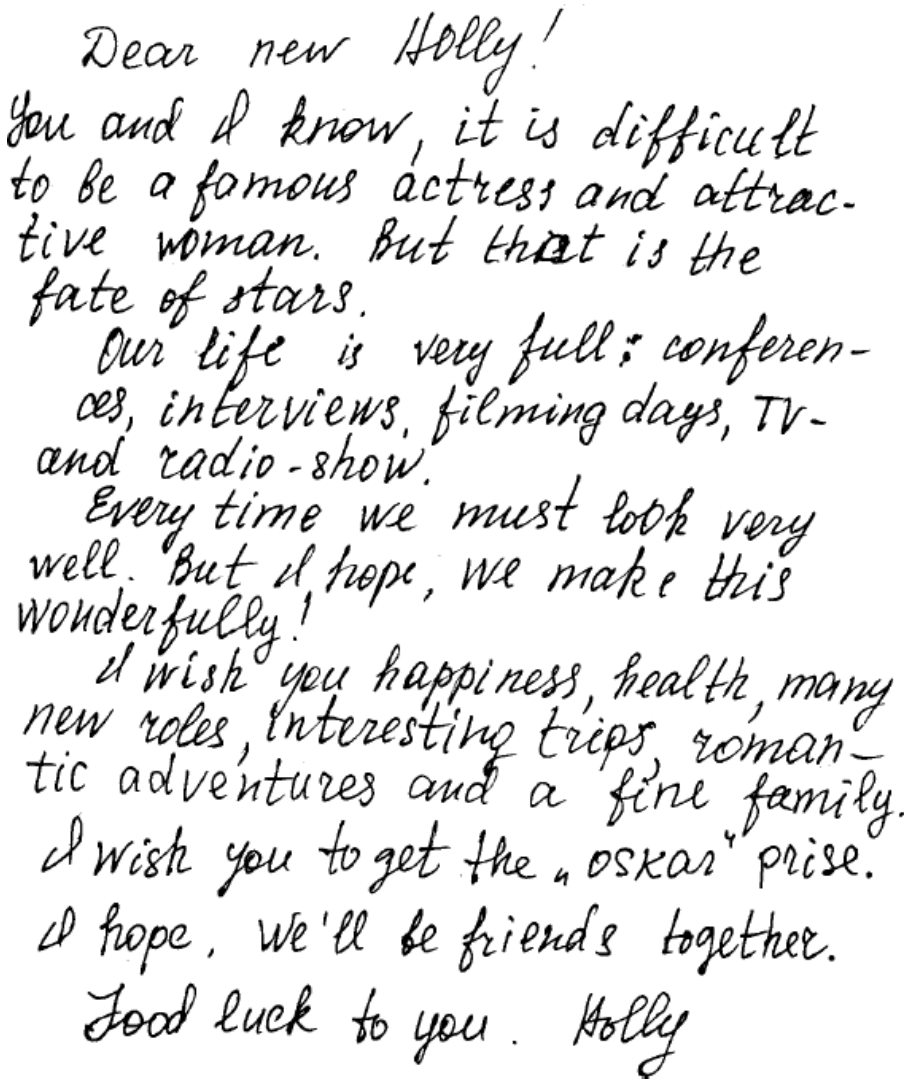
Мой дорогой неизвестный друг Оскар!

Это письмо написано твоим другом, также Оскаром Фордом. Я ничего о тебе не знаю, но мне точно известно,

что ты такой же высокий и красивый мужчина, как я сам. Мне известны также некоторые другие твои качества, которые ты тоже в себе скоро обнаружишь. Айрин Грин поможет тебе в этом одновременно трудном и простом деле. Я прошу тебя верить ей, даже если она говорит невероятные вещи. Чем скорее ты поймешь это, тем скорее начнешь говорить хорошо по-английски. Я желаю тебе также верить в себя, научиться слушать и слышать своих друзей не только в этом чудесном месте, но и в твоей обычной жизни. Я хочу сказать, что эти уроки – хороший шанс остановиться на мгновение и задуматься о своей прошедшей и будущей жизни. Бывает очень полезно делать это иногда, но мы обычно об этом забываем.

С наилучшими пожеланиями м-р О. С. Форд,
Оксфорд, Англия. 28.04.2000.

Юрий Г., инженер (по роли – также Oscar Ford, писатель), 30 лет. «За плечами» простая школа и технический институт.


Dear new Holly!
You and I know, it is difficult to be a famous actress and attractive woman. But that is the fate of stars.
Our life is very full: conferences, interviews, filming days, TV- and radio-show.
Every time we must look very well. But I hope, we make this wonderfully!
I wish you happiness, health, many new roles, interesting trips, romantic adventures and a fine family.
I wish you to get the „oskar" prise.
I hope, We'll be friends together.
Good luck to you. Holly

Дорогая «новая» Холли!

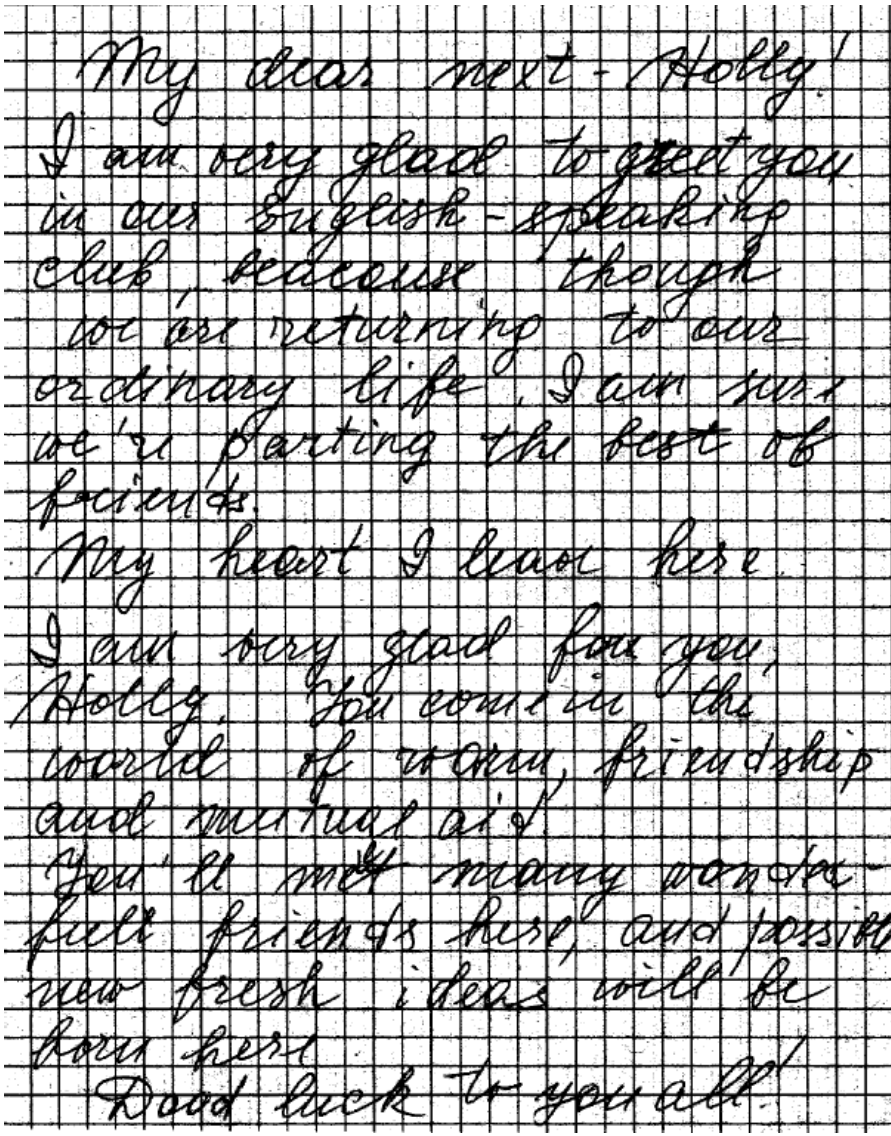
И ты, и я знаем, как это тяжело быть знаменитой актрисой и привлекательной женщиной. Но такова судьба звезд. Наша жизнь такая насыщенная: пресс-конференции, интервью, съемки, теле– и радио-шоу. Каждый раз мы должны прекрасно выглядеть. Но я надеюсь, что с этим мы справляемся великолепно!

Я желаю тебе счастья, здоровья, интересных гастролей, романтических приключений и хорошей семьи.

Я желаю тебе получить премию «Оскар»! Надеюсь, мы станем друзьями.

Удачи тебе, Холли.

Ольга Л., сотрудник юридической фирмы, мать 4-х детей (по роли – Holly Wood, актриса), 47 лет.

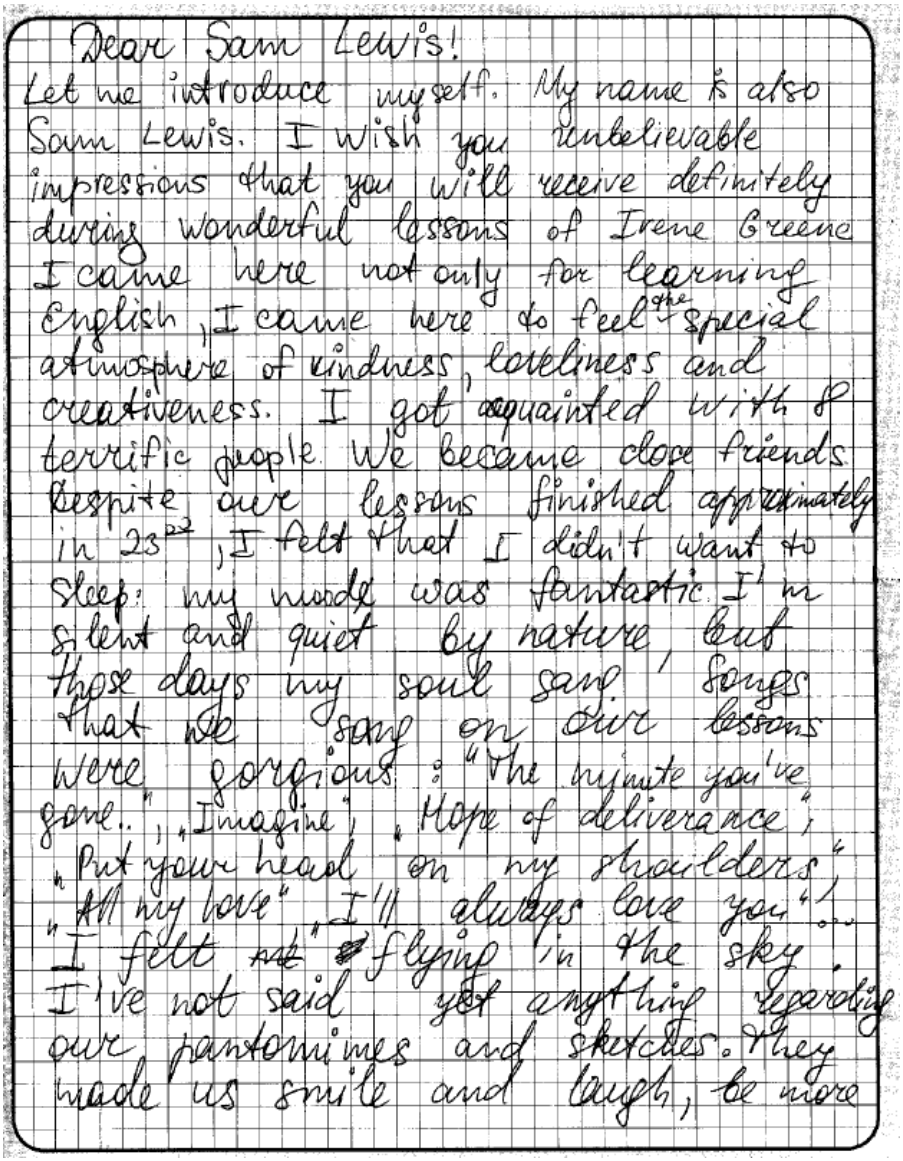

My dear next - Holly!
I am very glad to greet you in our English - speaking club, because though we are returning to our ordinary life, I am sure we'll parting the best of friends.
My heart I leave here.
I am very glad for you, Holly. You come in the world of warm, friendship and mutual aid.
You'll met many wonderful friends here, and positive new fresh ideas will be born here.
Good luck to you all!

Моя дорогая «следующая» Холли!

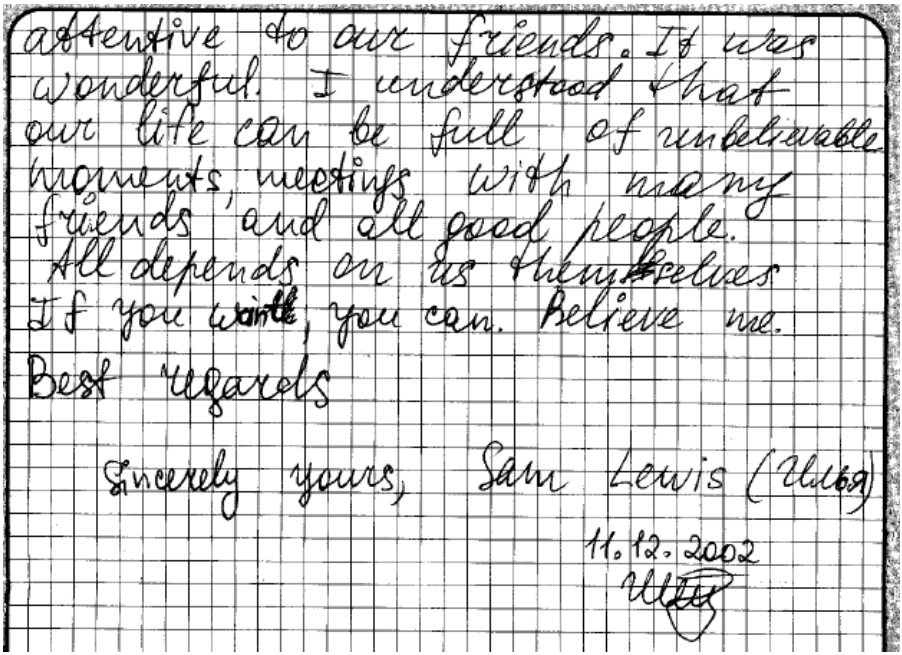
Я счастлива приветствовать тебя в нашем Английском клубе. Потому что, несмотря на то, что все мы возвращаемся к нашей обычной жизни, мы расстаемся лучшими из друзей, в этом я убеждена. Свое сердце я оставляю здесь. Я очень рада за тебя, Холли. Ты входишь в мир тепла, дружбы и взаимопомощи. Ты встретишь здесь

много замечательных друзей, и, возможно, здесь будут рождены новые, свежие идеи. Удачи вам всем!

Ирина В., архитектор (по роли – также Holly Wood, актриса), 45 лет.



Dear Sam Lewis!
Let me introduce myself. My name is also Sam Lewis. I wish you unbelievable impressions that you will receive definitely during wonderful lessons of Irene Greene I came here not only for learning English, I came here to feel the special atmosphere of kindness, loveliness and creativeness. I got acquainted with of terrific people We became close friends. Despite our lessons finished approximately in 23rd, I felt that I didn't want to sleep: my mood was fantastic. I'm silent and quiet by nature, but those days my soul sang. Songs that we sang on our lessons were gorgious: "The minute you've gone.", "Imagine", "Hope of deliverance", "Put your head on my shoulders", "All my love" "I'll always love you"... I felt as flying in the sky. I've not said yet anything regarding our pantomimes and sketches. They made us smile and laugh, be more


attentive to our friends. It was wonderful. I understood that our life can be full of unbelievable moments, meetings with many friends and all good people. All depends on us themselves If you wish, you can. Believe me. Best regards

Sincerely yours, Sam Lewis (Илья)

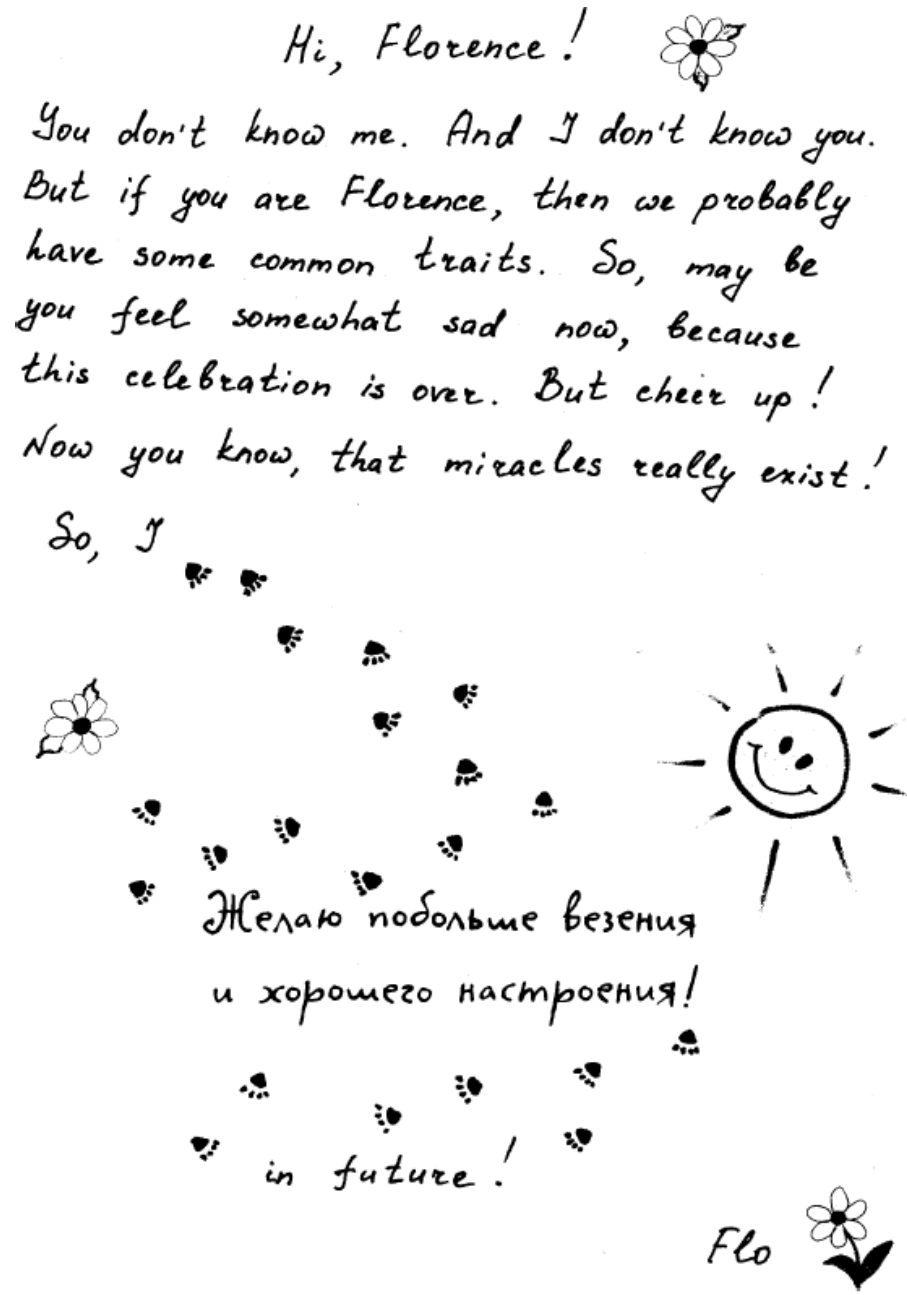
11.12.2002

Дорогой Сэм Льюис!

Разреши представиться. Меня тоже зовут Сэм Льюис. Я желаю тебе получить непередаваемые впечатления от чудесных уроков Айрин Грин, и ты их наверняка получишь. Я пришел сюда не только выучить английский, я пришел сюда, чтобы почувствовать особую атмосферу доброты, любви и творчества. Я познакомился с 8-ью потрясающими людьми, и мы стали близкими друзьями. Несмотря на то, что наши занятия заканчивались приблизительно в 23.00, я ощущал, что мне совсем не хочется спать: мое настроение было волшебным. Я тихий и спокойный человек по натуре, но в эти дни моя душа пела! И песни, которые мы исполняли на занятиях, были великолепны: «В тот момент, когда ты уйдешь…», «Представьте», «Надежда на избавлении», «Положи свою голову мне на плечо», «Вся моя любовь», «Я всегда буду любить тебя»… Я чувствовал, что как будто парю в небе. Я еще ничего не сказал относительно наших пантомим и скетчей. Они заставляли нас смеяться и улыбаться, стать более внимательными к своим друзьям. Это было чудесно. Я понял, что жизнь может быть полна невероятных моментов, встреч со многими хорошими людьми, которые станут твоими друзьями. Все зависит от нас самих. Если ты хочешь чего-либо, то ты этого

добьешься. Поверь мне. Всего тебе доброго.
Искренне твой Сэм Льюис (Илья). 11.12.2002.

Илья Ш., математик (по роли – Sam Lewis, астронавт), 21 год. Английский изучал в неязыковой школе.



Привет, Флоренс!

Ты не знаешь меня, а я не знаю тебя. Но если ты – Флоренс, то у нас, наверняка, есть общие черты. Так что, возможно, тебе сейчас тоже немного грустно, потому что праздник закончился. Но не стоит унывать! Теперь ты знаешь, что чудеса действительно существуют!

На будущее желаю тебе побольше везения и хорошего настроения! Фло.

Анна К., выпускница технического вуза (по роли – Florence Lions, биолог), 22 года. Вместе с английским языком приобрела уверенность в себе и веру в свои таланты и способности.

Никто из нас не знал
Надежных лазеек
Из царства холодов
В республику тепла.

М. Щербаков.

Winter. Snow-storm.
Wicked wind is blowing.
Prickly white wasps are biting us.
There are unkind stars on the dark sky.
It's so cold, that frost is even tinkling.
Grey indifferent town. Grey houses. Grey people.
They don't smile. They are cold.
Their souls are frozen up.
Someone's just tired. Someone s sad.
Someone feels sorrow and even pain.
A few of them are happy.
But they don't want to share their happiness.
This cruel frost made them selfish.

And there is a wonderful place in this huge grey and so cold town.
For the first look it's quite ordinary.
But the most important you can't see with your eyes.
You may see it only with your heart.
Warmth and love are there.
So we come to this place.
And our bodies begin warming up.
And our souls begin melting.
And we become more good, more kind, more frank.
We become more real.

And then joy and fun come in this place.
Our eyes begin laughing.
Smiles are blooming on our faces.
This place becomes full of merry sunny rays.
And we can hear voices of the sun.
And we can see bright multicolored butterflies, flying there.
It's a real marvel - these beautiful butterflies in winter.
They are sitting down on our hands, and we understand,
that we have our own wings, and we can fly
almost like these cheerful butterflies.
And every cell of ourselves sounds with lively
beautiful music.
But this time, that was filled with such magic, has it's end.
But these miracles have no end. They live.
So there is no place for sorrow and sadness in our souls.
The most beautiful flowers blossom there.
They are divine.
These are flowers of kindness and love.
And we are in winter again.
But there are no cold unkind snowflakes there.
These are fairy snow-white flowers.
They dance a waltz.
And the stars on the sky are laughing.
They are winking at us.
And houses with lights in their windows
look like Christmas trees.
And our souls begin to dance this wonderful waltz.

Зима. Снежная буря. Дует злой ветер.
Колючие белые «осы» безжалостно жалят нас.
На темном небе – недобрые звезды.
Холодно так, что мороз даже звенит.
Серый безразличный город. Серые дома. Серые люди.

Они не улыбаются. Им холодно. Их души заледенели.
Кто-то просто устал. Кому-то грустно.
Кто-то чувствует печаль и даже боль.
Лишь немногие из этих людей счастливы.
Но они не хотят делиться ни с кем своим счастьем.
Жестокий холод сделал их эгоистичными.
Но есть чудесное место в этом огромном сером и таком холодном городе.
На первый взгляд оно вполне обычно.
Однако самое важное в нем ты не можешь увидеть глазами.
Ты можешь увидеть это только своим сердцем.
Там живут тепло и любовь.
И мы идем в это место.
И наши тела начинают согреваться. И наши души начинают оттаивать.
И мы становимся лучше, добрее, искреннее.
Мы становимся более настоящими.
И следом радость и веселье наполняют это место,
И наши глаза начинают смеяться. Улыбки расцветают на наших лицах.
Это место пропитывается задорными солнечными лучами,
И мы можем слышать голос солнца,
И мы можем видеть ярких разноцветных бабочек, порхающих там.
И это настоящее чудо – эти прекрасные бабочки зимой.
Они садятся к нам на ладони, и мы понимаем,
Что у нас есть собственные крылья, и мы можем летать
Почти как эти жизнерадостные бабочки.
И в каждой клеточке нашей души начинает звучать живая, прекрасная музыка.
Однако у этого времени, которое было наполнено таким волшебством, есть свой конец.
Но у чудес конца не бывает. Они продолжают жить.
Поэтому в наших душах нет места для грусти и печали.
Там распустились прекрасные цветы. Они божественны.
Это цветы любви и доброты.
И мы вновь находимся в царстве зимы.
Только в нем нет больше холода и злых снежных хлопьев —
Они превратились в волшебные белоснежные цветы, которые танцуют вальс.
И звезды на небе смеются и подмигивают нам.

А дома с огоньками в окнах смотрятся, как рождественские елки.
И наши души присоединяются к этому чудесному вальсу.
Декабрь 2002 г.

Анна К., 22 года (см. выше). Белый стих, к которому, как в театральной инсценировке, была подобрана красивая, выразительная музыка (упражнение «мелодекламация»).

ПОСЛЕДНЕЕ
Последний разговор ни о чем,
Последняя чашка чая на бегу,
Последнее стихотворение, которое я читаю
Для вашей души.

Последний полет фантазии
В розовую мечту сквозь распахнутую дверь,
Последний дымок сигареты
Между девятым и десятым этажом.

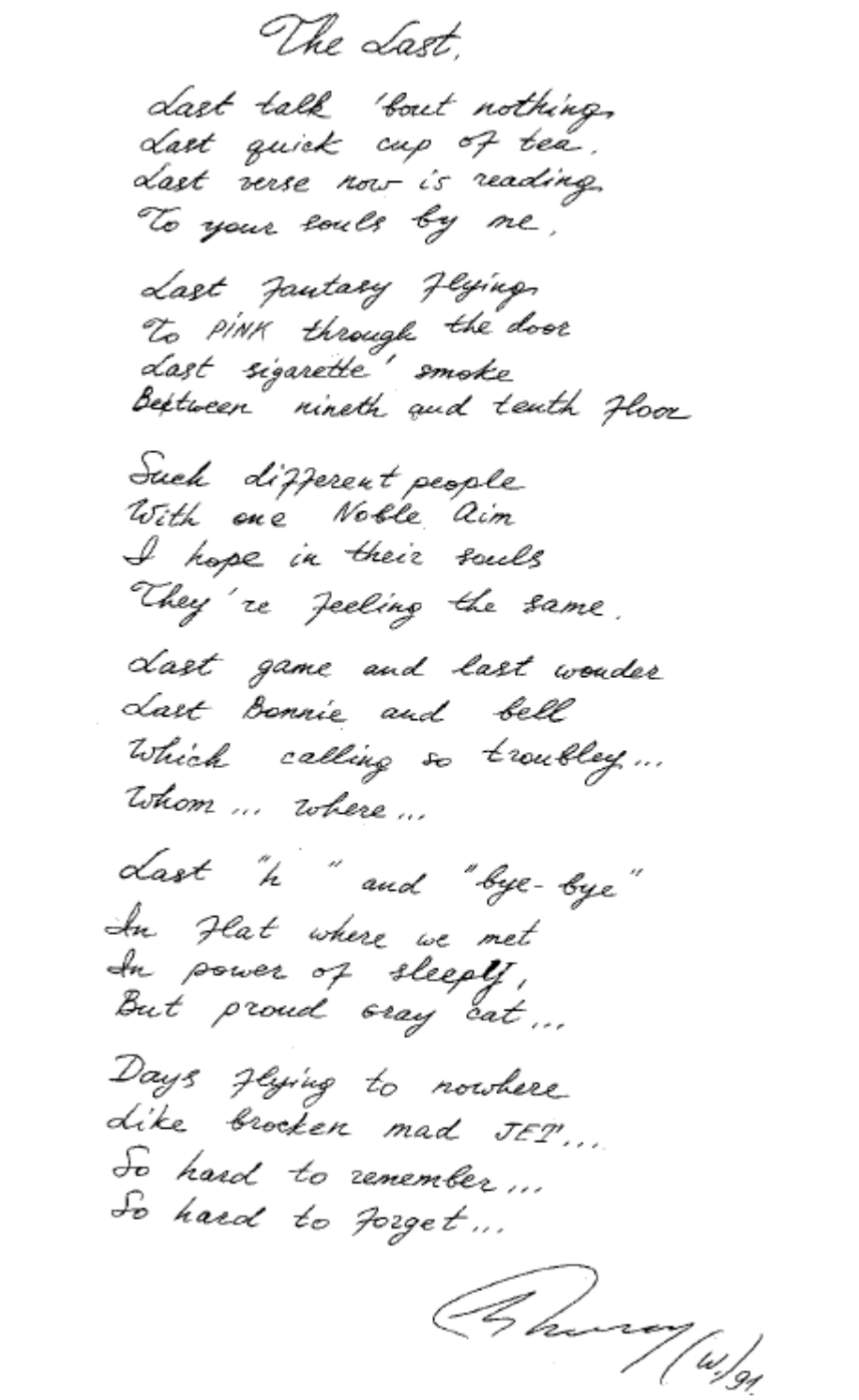
Такие разные люди
С единой благородной целью.
Надеюсь, каждый из них в своей душе
Ощущает то же, что и я.

Последняя игра и последнее чудо.
Последняя «Бонни» и звон колокольчика,
Который тревожно зовет…
Кого… Куда…

Последние вздохи и «до-свиданья»
В квартире, где все мы встретились,
Во власти сонного,
Но гордого серого кота…

Дни, летящие в вечность,
Как бешеный реактивный самолет…
Так трудно все помнить…
Так трудно все забыть…

1991 г.


The Last.

Last talk 'bout nothing,
Last quick cup of tea,
Last verse now is reading
To your souls by me.

Last fantasy flying
To PINK through the door
Last sigarette' smoke
Between nineth and tenth floor

Such different people
With one Noble Aim
I hope in their souls
They're feeling the same.

Last game and last wonder
Last Bonnie and Bell
Which calling so troubley...
Whom ... where ...

Last "h" and "bye-bye"
In flat where we met
In power of sleepy,
But proud gray cat...

Days flying to nowhere
Like broken mad JET'...
So hard to remember...
So hard to forget...

(w) 91

Игорь В., инженер и музыкант (по роли – Wesley West, поэт),

26 лет. Окончил «французскую» спецшколу.

Заключение

Заканчивая книгу, хотелось бы сказать, что одним из основных предназначений как психолингвистики, так и лингвопсихологии (которые автор рассматривает в концептуальном единстве) автор всегда считала помощь этих междисциплинарных наук людям в их овладении иностранными языками. Эта задача стала поистине актуальной в связи с интеграцией нашей страны в мировое сообщество. Тема интеграции, касающаяся буквально всех сторон современной жизни, как общественной, так и научной и образовательной, получила в настоящее время очень широкое звучание.

Так, современная научная эпоха характеризуется, пожалуй, следующими основными вехами: 1) все *возрастающим вниманием к сложному феномену человеческой личности* и отсюда – введением психологических и смежных с ними знаний практически во все гуманитарные дисциплины, включая филологические, при этом на первый план выдвигается интерес к личности зрелой, что порождает 2) *развитие акмеологических исследований*. Кроме того, особую значимость приобретают науки, связанные с функционированием человеческого мозга, или 3) *нейронауки*, которые тоже внедряются в большинство гуманитарных отраслей, и, прежде всего, в психологию и лингвистику. Современная эпоха характеризуется также 4) бурным *развитием высоких и тонких технологий*, в том числе в области образования, создаваемых благодаря передовым достижениям целого ряда наук и 5) их *взаимной интеграции*, позволяющей решать широкий круг теоретических и прикладных задач.

Данная работа представляет собой один из образцов соединения в себе этих пяти основных приоритетов времени. С самого начала она шла не по пути решения узконаучных проблем или, наоборот, только фундаментальных «философских» обобщений, а по пути решения очень важной и крупной, поставленной самой жизнью, социально значимой и востребованной обществом практической проблемы обучения взрослых людей свободному владению иноязычной речью.

Сама постановка задачи требовала комплексного, разностороннего ее осмысления и не позволяла оставаться в рамках одной отрасли науки и в русле только теоретического или только практического подхода. Ведь решение практической проблемы такого ранга было бы просто невозможно осуществить без ее глубокой научной проработки, без подробного вскрытия

сложнейших механизмов речевого образования и функционирования, задействованных в постижении человеком как родной, так и иноязычной речи.

В центре обучающей системы на основе ИЛПТ всегда стоял человек, личность, не в абстрактном понимании этого термина, а в самом что ни на есть конкретном. На обучение к автору приходили взрослые люди, каждый с собственными сомнениями и тревогами, чаяниями и надеждами, которым нужно было не просто помочь выучить язык, но помочь психологически, тем более что одно без другого неосуществимо.

Автором двигало убеждение, что ни речевые исследования, ни обучение речи ни в коем случае нельзя отрывать от самого человека, т. к. речь представляет собой не просто систему знаков, которую человек использует для общения, но и часть его самого – его физиологию и психику, его деятельность и поведение. Именно поэтому представленное в книге комплексное речевое исследование является в широком смысле междисциплинарным, вобравшим в себя не только психолингвистику, лингвопсихологию и лингвопедагогику, но и данные целого ряда иных, связанных с человеком и речью, областей науки.

Такой всеохватывающий, комплексный, подход позволил не только по-новому, широко и непредвзято подойти к самому феномену человеческой речи, добраться до самых глубин его порождения и функционирования, вскрыв сложный аппарат их механизмов, но и создать на основе этих механизмов эффективно работающую систему обучения иноязычной речи, представляющую собой один из образцов современных высоких и тонких психолингвистических технологий.

Послесловие

Мы завершили эту книгу не потому, что сказано все, что хотелось бы, а потому, что сказано основное. И потому, что рано или поздно в любом деле необходимо поставить точку.

Каждая глава этой книги могла бы быть расширена и составить предмет отдельного труда, что, возможно, и произойдет в дальнейшем.

Пока же в задачу автора входило представить свой, интегративный, взгляд на теорию речи и ее формирования и в соответствии с этим обосновать и коротко описать новый метод обучения иностранным языкам, который помог многим людям в сжатые сроки овладеть иноязычной речью так же и в той же степени свободы, как если бы она была для них родной.

Желанием автора было объяснить, что метод этот является глубоко научным, поскольку основан на глубинных механизмах речи и глубинном проникновении в психологию человека.

Кроме того, автору хотелось показать, что, хотя этот метод требует филигранной педагогической работы, он доступен многим творчески мыслящим преподавателям иностранных языков, способных с помощью разработанных в книге научных основ к генерации новых идей и нестандартных педагогических решений. Не создать «методичку» и «свод» дидактических инструкций, а побудить педагога думать, чувствовать и творить с опорой на законы науки было, пожалуй, основной целью нашей книги.

Представленный в книге метод без преувеличения можно назвать психотерапией в обучении, поскольку он позволяет взрослым людям обучаться иностранным языкам не только без «болевого» синдрома, без нервных срывов и напряжения психических сил, но и дарит людям радость познания как самих себя, так и нового мира иноязычной речи. Помогая научиться не только смотреть, но и видеть, не только слушать, но и слышать, раскрывая все каналы восприятия, обостряя память, развивая воображение, он расцвечивает окружающий человека мир всеми красками, мелодиями и ритмами жизни. Слившись с лингвистическими сигналами, с чувствами и мыслями самого человека, эти ритмы и краски, мелодии и звуки приобретают лингвистическую сущность и превращаются в живую иноязычную речь.

И как в том чудесном, но немного грустном гештальт-терапевтическом упражнении под названием «Последний день», описанном нами в заключительной главе работы, автору хотелось

бы поблагодарить всех читателей за внимание и интерес к этой книге, а также попрощаться с ними тепло и с надеждой на новую скорую встречу.

Автор выражает глубокую благодарность Александру Марковичу Шахнаровичу, доктору филологических наук, профессору, выдающемуся отечественному психолингвисту, чьи жизнь и талант оборвались так внезапно, за всемерную и искреннюю поддержку автора во время работы над этой книгой, а также родному Институту языкознания РАН, которому автор служит много лет.

Слова сердечной благодарности автор приносит доктору филологических наук, профессору Михаилу Сергеевичу Андронову, доктору психологических наук, профессору Евгении Леонидовне Яковлевой, доктору педагогических наук, профессору Галине Васильевне Колосницыной за взятый на себя труд по рецензированию данной книги.

Автор выражает признательность Председателю Американского национального совета преподавателей английского языка (NCTE), профессору Калифорнийского университета Шеридану Блау; Директору-координатору образовательных программ США, доктору Линде Олдхам; Президенту национальной ассоциации Великобритании по преподаванию английского языка, доктору Шоне Уолтон, которые предоставили автору возможность апробировать свои обучающие технологии на международных конференциях, лекциях и семинарах в стенах лучших университетов мира.

Автор благодарит профессора университета Беркли (США) Джона Охалу; директора Миссисипского Института мышления (США), профессора Шерри Свейн; редактора издательства «Calendar Islands Publishers» и профессора университета Рузвельта (США) Бетти Джейн Вагнер; декана Сиднейского университета (Австралия), профессора Рослин Арнольд, а также многих других зарубежных коллег за проявленный интерес к научным и методическим разработкам автора и разностороннее сотрудничество.

Автор благодарит и самых близких ей людей: Михаила Кузьмича Румянцева, доктора филологических наук, Заслуженного профессора МГУ, который всегда являлся не просто отцом, но и Учителем автора, как в жизни, так и в науке, а также Валерия Александровича Чамрова – мужа и соратника, который, будучи физиком-теоретиком, стал тем не менее самым первым читателем этой книги и без бескорыстной помощи которого эта книга вряд ли бы увидела свет.

И, наконец, автор приносит слова сердечной благодарности

всем своим многочисленным ученикам, работа с которыми и способствовала рождению этой книги.

Литература

1. *Абдурахманов Р. А.* Введение в общую психологию и психотерапию. М.; Воронеж, 2002.

2. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. М., 1999.

3. *Абрамова Г. С.* Практическая психология. Екатеринбург, 1998.

4. *Аверин В. А.* Психология личности. СПб., 2001.

5. *Айзенк Ганс.* Проверьте свои способности. Кишинев, 1992.

6. *Алдер Гарри.* Техника развития интеллекта. СПб., 2001.

7. *Алдер Гарри.* Технология НЛП. СПб., 2001.

8. *Александров А. А.* Личностно-ориентированные методы психотерапии. СПб., 2000.

9. *Александров А. А.* Современная психотерапия. Курс лекций. СПб., 1997.

10. *Алпатов В. М.* История лингвистических учений. М., 2001.

11. *Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В.* Очерки по истории лингвистики. М., 1975.

12. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.

13. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. М., 2001.

14. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. М., 2000.

15. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.

16. *Анохин П. К.* Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1978.

17. *Антипова А. М.* Ритмическая система английской речи. М., 1984.

18. *Антипова А. М.* Система речевой интонации. М., 1979.

19. *Арама Б. Е., Шахнарович А. М.* Интонация и модальность. М.; Тамбов, 1997.

20. *Аристотель.* О душе. М., 1937.

21. *Артемов В. А.* Экспериментальная фонетика. М., 1956.

22. *Артемов В. А.* Курс лекций по психологии. Харьков, 1958.

23. *Артемов В. А.* Психология речевой интонации. Лекции к спецкурсу в МГПИИЯ. М., 1976. Ч. 1.

24. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М., 2001.

25. Арттерапия / Сост. и общ. ред. А. И. Копытин. СПб., 2001.

26. *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М., 1998.

27. *Ассаджоли Роберто.* Психосинтез (Теория и практика). М.,

1994.

28. *Ассаджоли Роберто.* Психосинтез. М.; Киев, 1997.

29. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1969.

30. *Ахутина Т. В.* Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.

31. *Балли Шарль.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 1955.

32. *Баранов А. Н.* Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.

33. *Барц Эллинор.* Игра в глубокое. Введение в юнгианскую психодраму. М., 1997.

34. *Бассин Ф. В., Шехтер И. Ю.* О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г. Лозанову // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

35. *Баттерворт Джордж, Харрис Маргарет.* Принципы психологии развития. М., 2000.

36. *Бахмутская А. В.* Место ситуаций в методической системе Шарля Балли // Методика и психология интенсивного обучения. М., 1981.

37. *Белянин В. П.* Введение в психолингвистику. М., 1999.

38. *Бенвенист Эмиль.* Общая лингвистика. Благовещенск, 1998.

39. *Берн Эрик.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.

40. *Берн Эрик.* Лидер и группа. О структуре и динамике организаций и групп. Екатеринбург, 2000.

41. *Берн Эрик.* Трансактный анализ в группе. М., 1994.

42. *Бернштейн Н. А.* Биомеханика и физиология движений. М.; Воронеж, 1997.

43. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. М., 1990.

44. *Бехтерев В. М.* Будущее психиатрии. Введение в патологическую рефлексологию. СПб., 1997.

45. *Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни. СПб., 2001.

46. *Бехтерев В. М.* Проблемы развития и воспитания человека. М.; Воронеж, 1997.

47. *Бехтерев В. М.* Общие основы рефлексологии человека. Л., 1928.

48. *Блинов В. М., Краевский В. В.* Об интенсификации процесса

обучения иностранному языку на начальном этапе // Вопросы обучения устной речи и чтению на иностранном языке в 8-летней школе. М., 1965.

49. *Блонский П. П.* Педология. М., 2000.

50. *Блонский П. П.* Память и мышление. СПб., 2001.

51. *Блумфилд Л.* Язык. М., 1968.

52. *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963.

53. *Бодуэн де Куртене И. А.* Некоторые общие замечания о языковедении и языке // Хрестоматия по истории русского языкознания. М., 1973.

54. *Бодуэн де Куртене И. А.* О задачах языкознания // Хрестоматия по истории русского языкознания. М., 1973.

55. *Бодуэн де Куртене И. А.* Языкознание, или лингвистика, XIX века // Хрестоматия по истории русского языкознания. М., 1973.

56. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

57. *Большакова С. Е.* Речевые нарушения у взрослых и их преодоление. М., 2002.

58. *Бондарко Л. В.* “Знание языка” и восприятие речевых единиц // Сенсорные системы. Л., 1979.

59. *Бондарко Л. В., Вербицкая А. А., Гордина М. В.* Основы общей фонетики. Л., 1983.

60. *Бондарко Л. В., Загоруйко Н. Г., Кожевников В. А.* Модель восприятия речи человеком. Новосибирск, 1968.

61. *Боно Эдвард де.* Латеральное мышление. СПб., 1997.

62. *Борзов Е., Вишневская Г.* Взаимодействие речевого и музыкального интонирования // Фонетика и психология речи. Иваново, 1981.

63. *Борисов А. Ю.* Роскошь человеческого общения. М., 1998.

64. *Бородкин В. И.* Психоэнергетика мышления. М., 1997.

65. *Бродецкий А. Я.* Внеречевое общение в жизни и в искусстве: Азбука молчания. М., 2000.

66. *Брунер Дж., Олвер Р., Гринфилд К.* Исследование развития познавательной деятельности. М., 1973.

67. *Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И.* Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М., 2001.

68. *Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 1999.

69. *Бурнард Филип.* Тренинг межличностного взаимодействия. СПб., 2001.

70. *Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением. М.;

Екатеринбург, 1999.

71. *Бэрон Роберт, Ричардсон Дебора.* Агрессия. СПб., 2001.

72. *Вагапова Д. Х.* Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М., 1999.

73. *Вагнер В. А.* Сравнительная психология. М.; Воронеж, 1998.

74. *Вайнер Э. Н.* Валеология. М., 2001.

75. *Валлон Анри.* Психическое развитие ребенка. СПб., 2001.

76. *Васильева Н. В., Виноградов В. А., Шахнарович А. М.* Краткий словарь лингвистических терминов. М., 1995.

77. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М., 1999.

78. *Введенская Л. А., Павлова Л. Г.* Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов н/Д, 1996.

79. *Вежбицкая Анна.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.

80. *Веккер Л. М.* Психика и реальность: Единая теория психических процессов. М., 2000.

81. *Веккер Л. М.* Психические процессы: В 2 т. Л., 1974.

82. *Вельвовский И. З.* Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиенопедии – вклад в психогигиену умственного труда и педагогику // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

83. *Винарская Е. Н., Богомазов Г. М.* Возрастная фонетика. Книга для логопеда. Томск, 2001.

84. *Виноградов В. В.* История русских лингвистических учений. М., 1978.

85. Возрастная психология: личность от молодости до старости / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. М., 1999.

86. Восприятие. Механизмы и модели / Под ред. Н. Ю. Алексеенко. М., 1974.

87. *Вуджек Том.* Тренировка ума: (Упражнения для развития повышенного интеллекта). СПб., 1996.

88. *Вундт В.* Введение в психологию. СПб., 2002.

89. *Вундт В.* Проблемы психологии народов. СПб., 2001.

90. *Выгодская Г. Л., Лифанова Т. М.* Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. М., 1996.

91. *Выготский Л. С.* Лекции по психологии. СПб., 1999.

92. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М., 1999.

93. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М., 1999.

94. *Выготский Л. С.* Психология. М., 2000.

95. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Анализ

эстетической реакции. М., 1997.

96. *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Этюды по истории поведения. М., 1993.

97. *Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В.* Основы самосовершенствования. Тренинг самосознания. Екатеринбург, 1998.

98. *Галунов В. И.* Речь, эмоции, личность: проблемы и перспективы // Речь, эмоции, личность: проблемы и перспективы. Л., 1978.

99. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М., 2002.

100. *Гальперин П. Я.* Психология как объективная наука. М.; Воронеж, 1998.

101. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

102. *Гамезо М. В., Домашенко И. А.* Атлас по психологии: Информ. – метод. пособие к курсу “Психология человека”. М., 1999.

103. *Гарбузов В. И.* Практическая психотерапия. СПб., 1994.

104. *Гегечкори Л. Ш.* К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи. Тбилиси, 1975.

105. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

106. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 2000.

107. *Гиппиус С. В.* Тренинг развития креативности. СПб., 2001.

108. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. М., 1992.

109. *Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В.* Основы коррекционной педагогики. М., 1999.

110. *Горелов И. Н., Седов К. Ф.* Основы психолингвистики. М., 1997.

111. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии. СПб., 1997.

112. *Гримак Л. П.* Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. М., 1987.

113. Групповая психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского, С. Ледера. М., 1990.

114. *Гумбольдт Вильгельм фон.* Избранные труды по языкознанию. М., 1984.

115. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 2000.

116. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

117. *Дарвин Чарльз.* О выражении эмоций у человека и животных. СПб., 2001.

118. *Дейк Т. А. ван.* Язык. Познание коммуникации. М., 1989.

119. *Демьянков В. З.* Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца 20 века: Сб. статей под ред. Ю. С. Степанова. М., 1995.

120. *Дерябо С. Д., Ясвин В. А.* Гроссмейстер общения. М., 1998.

121. *Джемс Уильям.* Психология в беседах с учителями. СПб., 2001.

122. *Дилео Джон.* Детский рисунок: диагностика и интерпретация. М., 2001.

123. *Дилтс Роберт.* Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. СПб., 2002.

124. *Джапаридзе З. Н.* Перцептивная фонетика. Тбилиси, 1985.

125. *Джуринский А. Н.* Педагогика: история педагогических идей. М., 2000.

126. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. СПб., 1999.

127. *Дукаревич М. З.* Ролевой тренинг (стенограммы лекций). М., 1989 (рукопись).

128. *Дукаревич М. З.* Тематический апперцептивный тест (стенограммы лекций). М., 1989 (рукопись).

129. *Дукаревич М. З., Яньшин П. В.* Рисунок несуществующего животного // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990.

130. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. М., 1999.

131. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психология. Словарь-справочник. Минск, 1998.

132. *Емельянов Ю. Н.* Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.

133. *Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М., 1958.

134. *Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи. М., 1965.

135. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.

136. *Жинкин Н. И.* Язык – Речь – Творчество (Избранные труды) / Сост., прим. С. И. Гиндина. М., 1998.

137. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: Современная интерпретация. М., 2001.

138. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. М., 1999.

139. *Занков Л. В.* Дидактика и жизнь. М., 1968.

140. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды. М., 1990.

141. *Запорожец А. В.* Психология действия. М.; Воронеж, 2000.

142. *Звегинцев В. А.* Очерки по общему языкознанию. М., 1962.

143. *Звегинцев В. А.* Мысли о лингвистике. М., 1996.

144. *Звегинцев В. А.* Предложение и его отношение к языку и речи. М., 2000.

145. *Звегинцев В. А.* Теоретическая лингвистика на перепутье // Дж. Лайонз. Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.

146. *Звегинцев В. А.* Язык и лингвистическая теория. М., 2000.

147. *Зденек Мэрили.* Развитие правого полушария. Минск, 1997.

148. *Зейгарник Б. В.* Психология личности: норма и патология. М.; Воронеж, 1998.

149. *Зикеев А. Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. М., 2000.

150. *Зимняя И. А.* Лингвопсихология речевой деятельности. М.; Воронеж, 2001.

151. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.

152. *Зиндер Л. Р.* Общая фонетика. М., 1979.

153. *Зинченко В. П.* Образ и деятельность. М.; Воронеж, 1997.

154. *Зинченко В. П., Назаров А. И.* Когнитивная психология в контексте Психологии // Р. Л. Солсо. Когнитивная психология. М., 1996.

155. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. М.; Воронеж, 1996.

156. *Зинченко Т. П.* Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2002.

157. *Златоустова Л. В.* Некоторые замечания о речевом дыхании // Исследования по речевой информации. М., 1968.

158. *Златоустова Л. В.* Особенности организации речи в пении // Речь: теоретические и прикладные аспекты: Коллектив. монография. М., 1999.

159. *Златоустова Л. В., Егорова Л. А.* Особенности формирования механизмов смыслового восприятия звучащей английской речи у русскоязычных обучающихся // Речь: теоретические и прикладные аспекты: Коллектив. монография. М., 1999.

160. *Зубкова Л. Г.* О природе языкового знака (по следам Платона, В. фон Гумбольдта и А. А. Потебни) // Актуальные проблемы лингвистики в вузе и в школе. М.; Пенза, 1999.

161. *Иванченко Г. В.* Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. М., 2001.

162. *Игнатова Т. Н.* Английский язык. Интенсивный курс. М., 1992.

163. Игры – обучение, тренинг, досуг… / Под ред. В. В. Петрусинского. М., 1994.

164. *Изард Кэррол.* Психология эмоций. СПб., 1999.

165. *Изюмова С. А.* Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. М., 1995.

166. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2002.

167. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб., 2001.

168. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Под ред. Г. А. Китайгородской. М., 1987.

169. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия. М., 1986.

170. История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Екатеринбург, 1999.

171. *Кавтарадзе Д. Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998.

172. *Каган В. Е.* Искусство общения. Что такое психотерапия. М., 1998.

173. *Казаков В. Г., Кондратьева Л. Л.* Психология. М., 1989.

174. Как сохранить и улучшить память. Сборник практических рекомендаций. М., 1995.

175. *Кандинский Василий.* О духовном искусстве. М., 1992.

176. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

177. *Карнеги Дейл.* Как завоёвывать друзей и оказывать влияние на людей. Как перестать беспокоиться и начать жить. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Ростов н/Д, 1996.

178. *Касаткин С. Ф.* Техника обратной связи. СПб., 2002.

179. *Квинн Вирджиния.* Прикладная психология. СПб., 2000.

180. *Келер В., Коффка К.* Гештальт-психология. М., 1998.

181. *Киппер Дэвид.* Клинические ролевые игры и психодрама. М., 1993.

182. *Китайгородская Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.

183. *Китайгородская Г. А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1986.

184. *Клюев Е. В.* Речевая коммуникация. М., 1998.

185. *Кодухов В. И.* Общее языкознание. М., 1974.

186. *Козлов Н. И.* Формула личности. СПб., 2000.

187. *Кожевников В. А., Столяров Э. И.* Особенности реакций на речевые сигналы / / Физиологический журнал СССР. М., 1980. Т. 66. № 1.

188. *Коломинский Я. Л.* Человек: психология. М., 1986.

189. *Колосницына Г. В.* Взаимодействие видов речевой деятельности при использовании интенсивных методов обучения (на материале обучения русского языка как иностранного). М., 1997.

190. *Колосницына Г. В.* Ритмико-интонационная основа интенсивного обучения РКИ (русского языка как иностранного) на начальном вузовском этапе // Тезисы док. выступлений на VII конгрессе МАПРЯЛ. М., 1990.

191. *Колосова Н.* Здравствуй, музыка! М., 1964.

192. *Колшанский Г. В.* Паралингвистика. М., 1974.

193. *Кольс З.* К вопросу интенсификации обучения с использование воздействия на подсознательные механизмы мозга // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

194. *Кольцова М. М.* Ребёнок учится говорить. М. С. Рузина. Пальчиковый игротренинг. СПб., 1998.

195. Я. А. Коменский. М., 1996.

196. *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И.* Общая психотерапия. Минск, 1997.

197. *Копытин А. И.* Основы арт-терапии. СПб., 1999.

198. *Кордуэлл Майк.* Психология. А – Я: Словарь-справочник. М., 1999.

199. *Корнев А. Н.* Нарушение чтения и письма у детей. СПб., 1997.

200. *Королева Т. М.* Интонация модальности в звучащей речи. Киев-Одесса, 1989.

201. Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Б. П. Пузанов, В. И. Селиверстов, С. Н. Шаховская, Ю. А. Костенкова. М., 1999.

202. *Крайг Грэйс.* Психология развития. СПб., 2000.

203. *Кранцев И.* Сверхпамять случайного прохожего // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В. В. Мироненко. М., 1990.

204. *Кристофер Э., Смит Л.* Тренинг лидерства. СПб., 2001.

205. *Крижанская Ю. С., Третьяков В. П.* Грамматика общения. М., 1999.

206. *Крицулина А. А.* Психология общения. Курск, 1992.

207. *Крысько В. Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск, 1999.

208. *Кубрякова Е. С.* Номинативный аспект речевой деятельности. М., 1986.

209. *Кузнецов В. И.* Принципы активной педагогики. М., 2001.

210. *Кукушкин В. С., Столяренко Л. Д.* Этнопедагогика и

этнопсихология. Ростов н/Д, 2000.

211. *Курбатов В. И.* Искусство управлять общением. Ростов н/Д, 1997.

212. *Лабунская В. А., Менджерицкая Ю. А., Бреус Е. Д.* Психология затрудненного общения. М., 2001.

213. *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.

214. *Лапп Даниэль.* Искусство помнить и забывать. СПб., 1995.

215. *Лапп Даниэль.* Улучшаем память – в любом возрасте. М., 1993.

216. *Лебединский М. С., Мясищев В. Н.* Введение в медицинскую психологию. Л., 1969.

217. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.; Воронеж, 1997.

218. *Лейтц Грете.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. М., 1994.

219. *Леман Д.* О роли музыки в суггестопедии // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

220. *Леонгард Карл.* Акцентуированные личности. Ростов н/Д, 1997.

221. *Леонтьев А. А.* Л. С. Выготский. М., 1990.

222. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. М., 1997.

223. *Леонтьев А. А.* Психолингвистика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

224. *Леонтьев А. А.* Психология общения. М., 1997.

225. *Леонтьев А. А.* Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. М., 1970.

226. *Леонтьев А. А.* Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад. М., 1998.

227. *Леонтьев А. А.* Речевая деятельность // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

228. *Леонтьев А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001.

229. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

230. *Леонтьев А. А., Китайгородская Г. А.* Содержание и границы интенсивного обучения // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1981.

231. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

232. *Леонтьев А. Н.* Общее понятие о деятельности // Основы

теории речевой деятельности. М., 1974.

233. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивации, эмоции. М., 1971.

234. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.

235. *Леонтьев А. Н.* Эволюция психики. М.; Воронеж, 1999.

236. *Леонтьев Д. А.* Тематический апперцептивный тест. М., 1998.

237. *Ли Дэвид.* Практика группового тренинга. СПб., 2001.

238. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990.

239. *Линдсей Питер, Норман Дональд.* Переработка информации у человека. М., 1974.

240. *Литвак М. Е.* Если хочешь быть счастливым: Учебное пособие по психотерапии и психологии общения. Ростов н/Д, 2000.

241. *Литвак М. Е.* Из Ада в Рай. Избранные лекции по психотерапии. Ростов н/Д, 1997.

242. *Литвак М. Е.* Профессия психолог. Ростов н/Д, 1999.

243. *Литвак М. Е., Золотухина-Аболина Е. В., Мирович М. О.* Бинтование душевных ран или психотерапия. Ростов н/Д, 2001.

244. *Лобачев В. И., Павлова Л. П.* Парадоксы мышления. СПб., 1994.

245. *Лозанов Г.* Заключительное выступление на I Международном симпозиуме по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971 // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы симпозиума. София, 1973.

246. *Лозанов Г.* Основы суггестологии. София, 1973.

247. *Лозанов Г.* Основы суггестологии // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

248. *Лозанов Г.* Суггестология и суггестопедия. Автореф. докт. дис. София, 1970.

249. *Лозанов Г.* Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Сб. Методы интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. С. И. Мельник. М., 1973.

250. *Лозанов Г.* Ускоренное обучение и возможности человека // Перспективы. Вопросы образования № 1–2. UNESCO, Париж; М., 1982.

251. *Лозанов Георги.* Сугестология. София, 1971.

252. *Лозанов Г., Балевский П.* Отражение учебных занятий по суггестопедической методике на состоянии здоровья и работоспособности курсистов // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного

симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

253. *Лозанов Г., Новаков А.* Суггестопедическая методика при обучении иностранным языкам // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

254. *Лоуэн Александр.* Психология тела (Телесноориентированный биоэнергетический анализ). М., 1997.

255. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека. М., 2000.

256. *Лурия А. Р.* Романтические эссе. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1996.

257. *Лурия А. Р.* Язык и сознание. Ростов н/Д, 1998.

258. *Львов М. Р.* Основы теории речи. М., 2000.

259. *Майерс Дэвид.* Социальная психология. СПб., 1997.

260. *Макаренко А. С.* О воспитании. М., 1990.

261. *Маклаков А. Г.* Общая психология. СПб., 2002.

262. *Максименко С. Д.* Общая психология. Киев; М., 2001.

263. *Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг. М., 1998.

264. *Мартине А.* Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике. М., 1963. Вып. 3.

265. *Маслоу Абрахам Гарольд.* Мотивация и личность. СПб., 2001.

266. *Маслоу Абрахам.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.

267. *Матеев Д.* Физиологические основы суггестии и суггестопедии // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

268. *Мейли А., Дафф А.* Приёмы драматизации в обучении английскому языку. М., 1981.

269. Межличностное общение / Сост. и общ. ред. Н. В. Казариновой, В. М. Погольши. СПб., 2001.

270. *Мельник С. И.* Некоторые проблемы интенсивного курса обучения иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. С. И. Мельник. М., 1973.

271. *Ментс Мори ван.* Эффективный тренинг с помощью ролевых игр. СПб… 2002.

272. Методы интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. Т. Н. Ушаковой. М., 1973.

273. Методы эффективной психокоррекции: Хрестоматия / Сост. К. В. Сельченок. Минск, 1999.

274. *Мечников И. И.* Этюды оптимизма. М., 1964.

275. *Микалко Майкл.* Тренинг интуиции. СПб., 2001.

276. *Миндел Эми.* Психотерапия как духовная практика. М., 1997.

277. *Морено Я.* Театр спонтанности. Красноярск, 1993.

278. *Морено Якоб.* Психодрама. М., 2001.

279. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1999.

280. *Мухина В. С.* Феноменология развития и бытия личности. М.; Воронеж, 1999.

281. *Мюллер Г.* Элементарная ступень и разговорная речь // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967.

282. *Мягков И. Ф., Боков С. Н.* Медицинская психология: основы патопсихологии и психопатологии. М., 1999.

283. *Найт Сьюзен.* Руководство по NLP. СПб., 2000.

284. *Наранхо Клаудио.* Гештальт-терапия: Отношение и Практика атеоретического эмпиризма. Воронеж, 1995.

285. *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. СПб., 2001.

286. *Немиринский О. В.* Личностный рост в терапевтической группе. М., 1999.

287. *Немов Р. С.* Практическая психология. М., 1998.

288. *Немов Р. С.* Психология. М., 1990.

289. *Немов Р. С.* Психология: В 3 кн. / Кн. 1. Общие основы психологии; Кн. 2. Психология образования; Кн. 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М., 1997.

290. *Никитенко М. Ф.* Эволюция и мозг. Минск, 1969.

291. *Никитина Т. Б.* Самоучитель по развитию памяти (техника скоростного запоминания). М., 1999.

292. *Никошкова Е. В.* Англо-русский словарь по психологии. Ок. 20000 терминов. М., 1998.

293. *Новаков А.* Система этюдов для активизации учебного материала при суггестопедическом обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам / Под ред. С. И. Мельник. М., 1973.

294. Новое в лингвистике / Сост., ред. и вступ. статьи В. А. Звягинцева. М., 1963. Вып. 3.

295. *Нушикян Э. А.* Типология интонации эмоциональной речи. Киев-Одесса, 1986.

296. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. М., 2001.

297. Общая психология (Курс лекций) / Сост. Е. И. Рогов. М.,

1998.

298. Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. М., 1973.

299. *О'Коннор Джозеф, Сеймор Джон.* Введение в нейролингвистическое программирование. Челябинск, 1997.

300. *Осипова А. А.* Общая психокоррекция. М., 2001.

301. Основы психодиагностики / Под ред. А. Г. Шмелева. Ростов н/Д, 1996.

302. Основы психофизиологии / Отв. ред. Ю. И. Александров. М., 1998.

303. Основы системы Станиславского / Авт. – сост. Н. В. Киселева, В. А. Фролов. Ростов н/Д, 2000.

304. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

305. *Павлов И. П.* Полное собр. трудов. М.; Л., 1949. Т. 3

306. *Павлов И. П.* Рефлекс свободы. СПб., 2001.

307. *Парыгин Б. Д.* Анатомия общения. СПб., 1999.

308. *Пассов Е. И.* Теоретические основы обучения иноязычному говорению. Воронеж, 1983.

309. Патопсихология: Хрестоматия / Сост. Н. Л. Белопольская. М., 1998.

310. *Перлз Фредерик.* Опыты психологии самопознания (практикум по гештальт-терапии). М., 1993.

311. *Песталоцци И. Г.* Избранные педагогические произведения: В 3 т. М., 1965.

312. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. М., 1997.

313. *Петровская Л. А.* Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. М., 1982.

314. *Петровский А. В.* Психология в России. XX век. М., 2000.

315. *Петровский А., Петровский В.* "Я" в "других" и "другие" во "мне" // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В. В. Мироненко. М., 1990.

316. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Психология. М., 1998.

317. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Теоретическая психология. М., 2001.

318. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов н/Д, 1996.

319. *Петрушин В. И.* Музыкальная психология. М., 1997.

320. *Петрушин В. И.* Музыкальная психотерапия. М., 1997.

321. *Пиаже Жан.* Речь и мышление ребёнка. М., 1999.

322. *Пиз Аллан.* Язык телодвижений. Н. Новгород, 1992.

323. *Платонов Ю. П.* Психология коллективной деятельности: Теоретико-методологический аспект. Л., 1990.

324. *Поддьяков П. Н.* Мышление дошкольников. М., 1977.

325. Познавательные психические процессы / Сост. и общ.

ред. А. Г. Маклаков. СПб., 2001.

326. Познай себя: развитие памяти и интеллекта / Сб.: Вильям В. Аткинсон. Память и уход за ней; Сила мысли в деловой и повседневной жизни; Джини Г. Скотт. Сила ума. СПб., 1994.

327. *Поливанов Е. Д.* Лекции по введению в языкознание и общей фонетике // История советского языкознания: Хрестоматия. М., 1981.

328. *Потапова Р. К.* Речь: коммуникация, информация, кибернетика. М., 2001.

329. *Потебня А. А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. М., 1999.

330. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред. – сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 1998.

331. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других / Сост. Р. и С. Римские. М., 1998.

332. *Прихожан А. М.* Психологический справочник для неудачника или Как обрести уверенность в себе. М., 1994.

333. Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

334. *Прокопьев И. И., Михалкович Н. В.* Педагогика. Минск, 2002.

335. Психические состояния / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликов. СПб., 2000.

336. Психогимнастика в тренинге / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. СПб., 1999.

337. Психодрама – вдохновение и техника / Под ред. Пола Холмса и Марши Карп. М., 1997.

338. Психолингвистика / Сб. статей под ред. А. М. Шахнаровича. М., 1984.

339. Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1976.

340. Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / Под ред. А. М. Шахнаровича. М., 1978.

341. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. М., 1998.

342. Психологический словарь / Под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов н/Д, 2003.

343. Психология влияния / Сост. А. В. Морозов. СПб., 2001.

344. Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 2001.

345. Психология возрастных кризисов / Сост. К. В. Сельченок. М., 2001.

346. Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю. Б.

Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 2000.

347. Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А. А. Радугин. М., 1997.

348. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия / Ред. – сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 1998.

349. Психология личности в трудах зарубежных психологов / Сост. А. А. Реан. СПб., 2000.

350. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликов. СПб… 2001.

351. Психология ощущений и восприятия / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Любимова и М. Б. Михалевской. М., 1999.

352. Психология памяти / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. М., 1998.

353. Психология развития. СПб., 2001.

354. Психология речи и некоторые вопросы психолингвистики / Ред. А. С. Прангишвили. Тбилиси, 1983.

355. Психология. Словарь / Сост. Л. А. Карпенко. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

356. Психология сознания / Сост. и общ. ред. Л. В. Куликов. СПб. 2001.

357. Психология социальных ситуаций / Сост. и общ. ред. Н. В. Гришина. СПб., 2001.

358. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998.

359. Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2000.

360. *Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика. СПб., 2000.

361. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

362. *Ребер Артур.* Большой толковый психологический словарь: В 2 т. М., 2000.

363. *Реформатский А. А.* Введение в языкознание. М., 1960.

364. Речевое и психологическое развитие дошкольников / Отв. ред. А. М. Шахнарович. М., 1998.

365. Речевые тесты и их применение. М., 1986.

366. Речь: Восприятие и семантика. М., 1988.

367. Речь: теоретические и прикладные аспекты. Коллективная монография / Сост. и авт. предисловия Л. В. Златоустова. М., 1999.

368. *Родари Джанни.* Грамматика фантазии. М., 1990.

369. *Рогов Е. И.* Психология общения. М., 2001.

370. *Роджерс Карл.* Клиентоцентрированная терапия. М.; Киев, 1997.

371. *Роджерс Карл Р.* Становление личности. Взгляд на

психотерапию. М., 2001.

372. *Романов А. А., Черепанова И. Ю.* Суггестивный дискурс в библиотерапии. М., 1999.

373. *Ротенберг В.* Стратегия полушарий // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В. В. Мироненко. М., 1990.

374. *Роуз С.* Устройство памяти. От молекул к сознанию. М., 1995.

375. *Рубакин Н. А.* Психология читателя и книги (Краткое введение в библиологическую психологию). М., 1977.

376. *Рубинштейн С. Л.* Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.

377. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 1999.

378. *Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения. СПб., 1998.

379. *Рудестам Кьел.* Групповая психотерапия. СПб., 1998.

380. *Рудестам Кьел.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Общ. ред. и вступ. ст. Л. А. Петровской. М., 1990.

381. *Румянцев М. К.* Машинное моделирование единиц речи. М., 1990.

382. *Румянцева И. М.* Интегративная теория речи (психолингвистическое эссе) // Сб. ARS LINGUISTICA. М.; Тверь, 2002.

383. *Румянцева И. М.* Интегративный лингво-психологический тренинг (ИЛПТ) как средство воздействия на механизмы речи и новый метод обучения иностранным языкам // Тез. Всероссийской научной конференции «Лингвистические/ психолингвистические проблемы усвоения второго языка». Пермь, 2003.

384. *Румянцева И. М.* К вопросу об обучении иноязычной речи взрослого человека по модели естественного развития речи в онтогенезе // Экспериментальные исследования устной речи и овладения языком (Сб. науч. тр.). М., 2000.

385. *Румянцева И. М.* О психической сущности языка и речи: традиции и современность // Языкознание в теории и эксперименте. М., 2002.

386. *Румянцева И. М.* Просодическая организация эмоциональной речи // Речь и эмоции. Одесса, 1989.

387. *Румянцева И. М.* Психолингвистика: новое время, новый взгляд // Вопросы филологии, № 1(10), 2002.

388. *Румянцева И. М.* Психолингвистические механизмы и методы формирования речи. М., 2000.

389. *Румянцева И. М.* Развитие языковой и речевой

способностей при овладении человеком иноязычной речью // Проблемы психолингвистики: теория и эксперимент (Сб. науч. тр.). М., 2001.

390. *Румянцева И. М.* Речь: сознательное и бессознательное // Реальный язык и сознание. Сб. международных межвузовских трудов. Вып. 2, Тамбов, 2002.

391. *Румянцева И. М.* Ритмическая структура слова в хинди: В 2 ч. / Ч. 1: Анализ; Ч. 2: Синтез. М., 1985.

392. *Румянцева И. М.* Теория речевой деятельности и интегративная теория речи (на экспериментально-акмеологическом материале обучения иноязычной речи) // Сб. Экспериментальные исследования языка и речи. М., 2003.

393. *Румянцева И. М.* Фонетика и фонология как две стороны единой науки о звучании человеческой речи // Сб. Экспериментальные исследования звучащей речи. М., 1998.

394. *Румянцева И. М.* Экспериментальное исследование речи и создание новых обучающих технологий // Экспериментальные исследования речи (Сб. науч. тр.). М., 1999.

395. *Румянцева И. М.* Язык и речь в свете обучения: лингво-психологический подход // Вопросы филологии, 2000. № 1.

396. *Румянцева И. М.* Языкознание – XXI век: новый поворот к психологии // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. М.; Пенза, 2002.

397. *Рутман Э. М.* Как преодолеть стресс. М., 2000.

398. *Рыбалко Е. Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. СПб., 2001.

399. *Рыбников Н. А.* Проблемы возрастной психологии // Психоневрологическая наука в СССР. М., 1930.

400. *Савостьянов А. И.* Техника речи в профессиональной подготовке учителя. М., 1999.

401. *Семке В. Я.* Умейте властвовать собой, или Беседы о здоровой и больной личности. Новосибирск, 1991.

402. *Сентдердьвари А.* Новая концепция о владении языком // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

403. *Сеченов И. М.* Избранные произведения: В 2 т. М.-Л., 1952.

404. *Сеченов И. М.* Психология поведения. М.; Воронеж, 1997.

405. *Сеченов И. М.* Элементы мысли. СПб., 2001.

406. *Сеше А.* Три соссюровские лингвистики // В. А. Звегинцев. История языкознания XIX и XX вв. в очерках и извлечениях. М., 1965. Ч. II.

407. *Сидоренко Е.* Мотивационный тренинг. СПб., 2000.

408. *Сидоренко Е. В.* Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе. СПб., 2001.

409. *Сидорова О. А.* Нейропсихология эмоций. М., 2001.

410. *Симонов П.* Сознание, подсознание, сверхсознание // Популярная психология: Хрестоматия / Сост. В. В. Мироненко. М., 1990.

411. *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М., 1976.

412. Словарь иностранных слов // Под ред. И. В. Лёхина и проф. Ф. Н. Петрова. М., 1954.

413. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. Минск, 1998.

414. *Смит Мануэль.* Тренинг уверенности в себе. СПб., 1997.

415. Современная психология: Справочное руководство / Отв. ред. В. Н. Дружинин. М., 1999.

416. Современный словарь иностранных слов. М., 1999.

417. *Солсо Роберт.* Когнитивная психология. М., 1996.

418. *Сопер Поль Л.* Основы искусства речи. Ростов н/Д., 2002.

419. *Сорокин Ю. А.* Библиопсихологическая теория Н. А. Рубакина (критический очерк) // Н. А. Рубакин. Психология читателя и книги (Краткое введение в библиологическую психологию). М., 1977.

420. *Соссюр Фердинанд де.* Курс общей лингвистики. М., 1933.

421. *Соссюр Фердинанд де.* Труды по языкознанию. М., 1977.

422. Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкий. СПб., 2000.

423. Сравнительная психология и зоопсихология / Сост. и общ. ред. Г. В. Калягина. СПб., 2001.

424. *Станиславский Константин.* Записные книжки. М., 2001.

425. *Станиславский К. С.* Собрание сочинений: В 3 т. М., 1955. Т. 3.

426. *Станкин М. И.* Общая психология: функциональные явления человеческой психики. М.; Воронеж, 2001.

427. *Степанов С. С.* Психология в лицах. М., 2001.

428. *Степанов Ю. С.* Основы общего языкознания. М., 1975.

429. *Степанова Е. И.* Психология взрослых: Экспериментальная акмеология. СПб., 2000.

430. *Столяренко Л. П.* Основы психологии. Ростов н/Д, 2001.

431. *Стюарт-Гамильтон Ян.* Психология старения. СПб., 2002.

432. *Сухарев В. А.* Психология интеллекта. Донецк, 1997.

433. В. А. Сухомлинский о воспитании / Сост. и авт. вступительных очерков С. Соловейчик. М., 1973.

434. *Сухомлинский В. А.* Сердце отдаю детям. Киев, 1974.

435. *Таланов В. Л., Макина-Пых И. Г.* Справочник

практического психолога. СПб.-М., 2002.

436. *Талызина Н. Ф.* Педагогическая психология. М., 1998.

437. *Танчев Ф.* Гипнопедия и суггестопедия // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

438. *Татаров Н.* Язык чувств. Научитесь слышать и говорить. СПб., 2003.

439. Теория и практика речевых исследований (АРСО-99). Материалы конференции. М., 1999.

440. Теория речевой деятельности (проблемы психолингвистики). М., 1968.

441. *Теплов Б. М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.; Воронеж, 1998.

442. Техники групповой психотерапии / Дж. Кори, М. Кори, П. Колланэн, Дж. М. Рассел. СПб.; М., 2001.

443. *Торндайк Э., Уотсон Дж. Б.* Бихевиоризм. М., 1998.

444. Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. В. М. Астапов. СПб., 2001.

445. *Третьякова Л. С.* С. В. Рахманинов. М., 1973.

446. *Трубецкой Н. С.* Основы фонологии. М., 1960.

447. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. СПб., 2001.

448. *Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С.* Психодинамическая психотерапия. М., 1992.

449. *Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб., 2002.

450. *Ухтомский А. А.* Принцип доминанты // Собр. соч.: В 4 т. Л., 1950. Т.1.

451. *Ушинский К. Д.* Проблемы педагогики. М., 2002.

452. *Ушинский К. Д.* Соч.: В 6 т. М., 1990.

453. *Фант Г.* Акустика речи // Проблемы современной акустики. М., 1963.

454. *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности. М.; Воронеж, 1996.

455. *Фернхем А., Хейвен П.* Личность и социальное поведение. СПб., 2001.

456. *Фланаган Джеймс Л.* Анализ, синтез и восприятие речи. М., 1968.

457. *Фолкэн Чак.* Психология – это просто. М., 1998.

458. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.

459. *Фрейд В.* Введение в психоанализ. Лекции. М., 1989.

460. *Фрейд З.* Психология бессознательного: Сб. произведений. М., 1989.

461. *Фресс Поль, Пиаже Жан.* Экспериментальная психология. М., 1973.

462. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.

463. *Фрумкина Р. М.* Психолингвистика. М., 2001.

464. *Хайкин В. Л.* Активность (характеристики и развитие). М.; Воронеж, 2000.

465. *Халперн Дайана.* Психология критического мышления. СПб., 2000.

466. *Харькин В. Н.* Импровизация… Импровизация? Импровизация! М., 1997.

467. *Харькин В., Гройсман А.* Тренинги самооздоровления и самосозидания. М., 1996.

468. *Хаскелл Роберт.* Услышать главное. Используй оговорки других себе на пользу. СПб., 2002.

469. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1997.

470. *Хомская Е. Д., Батова Н. Я.* Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. М., 1998.

471. *Хорни Карен.* Ваши внутренние конфликты. СПб., 1997.

472. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1981.

473. Хрестоматия по истории русского языкознания / Под ред. Ф. П. Филина. М., 1973.

474. Хрестоматия по психологии художественного творчества / Под ред. А. Л. Гройсмана. М., 1998.

475. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Ред. – сост. В. Ю. Баскаков. М., 1997.

476. *Хьел Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб., 1997.

477. *Цветкова Л. С.* Афазиология: современные проблемы и пути их решения. М.; Воронеж, 2002.

478. *Цветкова Л. С.* Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М., 1995.

479. *Цветкова Л. С., Торчуа Н. Г.* Афазия и восприятие. М.; Воронеж, 1997.

480. *Чалдини Роберт.* Психология влияния. СПб., 1999.

481. *Честара Джон.* Деловой этикет. М., 1999.

482. *Чистович Л. А.* Текущее распознавание речи человеком // Машинный перевод и прикладная лингвистика, 1962. № 7.

483. *Чистякова М. И.* Психогимнастика. М., 1995.

484. Чувственное познание / Ф. И. Георгиев, В. И. Дубовской, А. М. Коршунов, И. Б. Михайлова. М., 1965.

485. *Шадриков В. Д.* Способности человека. М.; Воронеж, 1997.

486. *Шаранков Э.* Место внушения в учении о психическом // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР

Болгарии, 1971. София, 1973.

487. *Шарп Дарел.* Типы личности. Юнговская модель типологии. Воронеж, 1994.

488. *Шатковский Г. И.* Развитие музыкального слуха. М., 1996.

489. *Шахнарович А. М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.

490. *Шахнарович А. М.* К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. М., 1998.

491. *Шахнарович А. М.* Общая психолингвистика. М., 1995.

492. *Шахнарович А. М.* Проблемы психолингвистики. М., 1987.

493. *Шахнарович А. М.* Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.

494. *Шварц И. Е.* Релаксопедия как средство интенсификации учебно-воспитательного процесса // Проблемы суггестологии. Problems of Suggestology / Материалы I Международного симпозиума по проблемам суггестологии в НР Болгарии, 1971. София, 1973.

495. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1999.

496. *Шехтер И. Ю.* Необратимость онтогенеза и развитие речевой деятельности на чужом языке // Методика и психология интенсивного обучения. М., 1981.

497. *Шехтер И. Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии, № 12. М., 1977.

498. *Шибутани Тамотсу.* Социальная психология. Ростов н/Д, 1998.

499. *Шиянов Е. Н., Котова И. Б.* Развитие личности в обучении. М., 1999.

500. *Шопенгауэр Артур.* Об интересном. М., 1997.

501. *Шоттенлоэр Гертруда.* Рисунок и образ в гештальттерапии. СПб., 2001.

502. *Шульговский В. В.* Основы нейрофизиологии. М., 2000.

503. *Шушарджан С. В.* Музыкотерапия и резервы человеческого организма. М., 1998.

504. *Щерба Л. В.* Избранные работы по языкознанию и фонетике. Л., 1958. Т. 1.

505. *Щерба Л. В.* О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Изв. АН СССР, Сер. 7, 1931. № 1.

506. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1999.

507. *Юнг Карл Густав.* Аналитическая психология. СПб., 1994.

508. *Ягер Джен.* Деловой этикет: Как выжить и преуспеть в

мире бизнеса. М., 1994.

509. Язык и наука конца 20 века: Сб. статей / Под ред. Ю. С. Степанова. М., 1995.

510. Языкознание в теории и эксперименте / Под общ. ред. М. И. Каплуна, В. Б. Касевича, И. М. Румянцевой. М., 2002.

511. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивации. М.; Воронеж, 1998.

512. *Якобсон Роман.* Избранные работы. М., 1985.

513. *Ялом Ирвин.* Теория и практика групповой психотерапии. СПб., 2000.

514. *Aitchison J.* Words in the Mind. Oxford, 1994.

515. *Arnold Roslyn.* Writing Development. Magic in the Brain. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press, 1991.

516. *Bastine R., Kommer D.* Konfrontation als Strategie therapeutischen Handels / Hrsg. L. H. Eckensberger: Bericht uber 31 Kongress…, 1978. B. 2.

517. Building Moral Communities Through Educational Drama / Ed. by B. J. Wagner. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers, 2000.

518. *Caine Geoffrey, Caine Renate Nummela, Crowell Sam.* Mindshifts. A Brain Based Process for Restructuring Schools and Renewing Education. Tucson, Arizona: Zephyr Press, 1994.

519. *Cattel R. B.* Abilities: their structure, growth and action. Boston: Houghton Mifflin company, 1971.

520. *Charlston B. M.* Studies on the Emotional and Affective Means of Expression in Modern English. Bern, 1960.

521. *Chomsky N.* Aspects of Theory of Syntax. Cambridge, Mass., 1965.

522. *Courtney Richard.* A Lifetime of Drama Teaching and Research // Building Moral Communities Through Educational Drama / Ed. by B. J. Wagner. Portland, Maine: Calendar Islands Pub., 2000.

523. *Damasio Antonio.* The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness. London: William Heinemann, 1999.

524. *Ervin-Tripp S. M., Slobin D. I.* Psycholinguistics // Annual Review of Psychology, 1966. V. 17.

525. Expression of the Emotions / Ed. by Knapp P. H. New York: Academic Press, 1963.

526. *Freud S.* The Major Works of Sigmund Freud. Chicago; London; Toronto, 1952.

527. *Gardner Howard.* Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. London: Fontana Press, 1993.

528. *Green Maxine.* Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, and Social Change. San Francisco: Jossey-Bass

Publishers, 1995.

529. *Goleman Daniel.* Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995.

530. *Hume Karen, Wells Gordon.* Making Lives Meaningful: Extending Perspectives Through Role Play // Building Moral Communities Through Educational Drama / Ed. by B. J. Wagner. Portland, Maine: Calendar Islands Pub., 2000.

531. *Jensen Eric.* Brain-Based Learning. USA: Brain Store Inc., 2000.

532. *Jensen Eric.* Brain-Based Learning & Teaching. Del Mar, CA, USA: Turning Point Publishing, 1995.

533. *Jensen Eric.* Teaching with the Brain in Mind. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision & Curriculum Development, 1998.

534. *Lewin K.* A Dynamic Theory of Personality. New York: McGraw Hill, 1935.

535. *Mc Neill D.* The Acquistition of Language. New York, 1970.

536. *Minsky M.* The Society of Mind. New York; London, 1986.

537. *Moreno J.* Group Method and Group Psychotherapy. New York, 1932.

538. *Nadel L.* Modern Methods of Investigation in Speech Production // Phonetica, 1980. Vol. 37 (1–2).

539. *Norris Joe.* Creative Drama as Adults' Work // Building Moral Communities Through Educational Drama / Ed. by B. J. Wagner. Portland, Maine: Calendar Islands Pub., 2000.

540. *Ojeda A.* Linguistic Individuals. Stanford, 1993.

541. *Pinker Steven.* Language Learnability and Language Development. Harvard University Press, Cambridge, Mass. & London (England), 1996.

542. *Rapaport D.* On the psychoanalytic theory of affects // International Journal of Psychoanalysis, 1953. V. 34.

543. *Rapaport D.* On the psychoanalytic theory of motivation // In: M. R. Jones (Ed.). Nebraska Symposium of Motivation. Lincoln, NE, University of Nebraska Press, 1960.

544. *Reber Arthur S.* The Penguin Dictionary of Psychology. London: Penguin Books, 1995.

545. *Reich W.* Character analysis. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1942.

546. *Rumyantseva I. M.* From Heart to Mind: How Some Russian Adolescents Enter the World of English // «KAMLE Karavan», Journal of the Kansas Association for Middle Level Education, 1997. V. 10.

547. *Rumyantseva I. M.* Hindi Word Prosody // Indian Journal of Linguistics. Linguistic Studies in the USSR. Calcutta, 1988.

548. *Silberman Mel.* Active Learning: 101 Strategies to Teach Any

Subject. USA: Allyn & Bacon, 1996.

549. *Silberman Mel.* Peoplesmart: Developing Your Interpersonal Intelligence. USA: Berret-Kochler Pub., 2000.

550. *Silberman Mel, Lawson Karen.* 101 Ways to Make Learning Active. USA: Pfeiffer & Co, 1995.

551. *Skinner B. F.* Science and Human Behavior. New York, 1953.

552. *Smagorinsky Peter.* The World is a Stage: Dramatic Enactment as Response to Literature // Building Moral Communities Through Educational Drama / Ed. by B. J. Wagner. Portland, Maine: Calendar Islands Pub., 2000.

553. *Sonderegger Theo.* Psychology. Lincoln, Nebraska: Cliffs Notes, Inc., 1998.

554. *Sullivan H. S.* The interpersonal Theory of Psychiatry. New York: W. W. Norton & Co., 1953.

555. *Vandryes J.* L'oeuvre linguistique de Charles Bally. // Cahiers F. de Saussure, VI, Geneve, 1947.

556. *Wagner Betty Jane.* Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium / With a foreword by Cecily O'Neill. Rev. ed. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers, 1999.

557. *Watson J.* Behaviorism. Chicago, 1930.

558. *Weber Ann L.* Introduction to Psychology. New York: Harper Perennial, 1991.

559. *Wittig Arno F.* Theory and Problems of Introduction to Psychology. New York: McGraw-Hill, 2001.

Irina M. Rumyantseva
Psychology of Language and Language Teaching

This book shares the author's long time experience in teaching foreign languages by a special psycholinguistic method, which unlocks the whole mental and creative potential of a personality and facilitates absorption of a large amount of language material most effectively, in a short period of time and in a light, interesting and easy manner.

This method is based on the author's psycholinguistic and psychological research, revealing language and speech mechanisms, and combines the achievements of linguistics, psychology and pedagogy. It can be effectively adopted for the work with adults, adolescents and children.

The results of the method seem incredible: in less than 100 hours (12 hours per week, 8 weeks) students manage to learn 3–5 thousand words and the whole normative Grammar starting as beginners.

At the basis of this innovative method lies the author's integrative theory of speech, according to which speech is described from different angles. Taking into consideration that speech means language in action and that is not only a linguistic code but also a psychic and brain process, a special human activity and behavior, the author offers for the purpose of language acquisition and teaching a special psycholinguistic training (Integrative Linguistic & Psychological Training – ILPT).

This training involves a system of exercises and games which help to unblock emotions and feelings; to stimulate cognitive processes (perception, attention, memory, thinking, imagination); to relieve mental tension and overcome communicative barriers; to develop a better understanding of oneself and other people; to muster all means of interpersonal communication (mime, gesture, pose, intonation); and, finally, to create possibilities for self-expression in a foreign language.

To tap all the reserves of a personality, hidden in unrealized mental activity, the author uses as the basis of this training different interdisciplinary approaches: psychogymnastics, music and art therapy, drama techniques, literature and even dance.

The author believes that the harmony of music and rhyme, of colors and forms, of feelings and emotions, can find a shorter way to a human heart and mind than the logic of facts, reasons and rules.

A variety of games and exercises, which stimulate and develop

linguistic, brain and psychic processes are shared with the reader in this book. That is why the book might be of interest to all enthusiasts of language study: to teachers, linguists and psychologists.





Фото 1 и 2. «Встреча участников конгресса «Гринпис в аэропорту «Шереметьево». Фотографии демонстрируют первые шаги участников тренинга по вступлению в контакт и развитию в себе ощущения принадлежности к группе. С целью научиться владеть невербальными средствами общения (своим телом и мимикой) ученики работают «с пустышкой», т. е. без применения

реквизита и иных подручных средств. Красочные плакаты, а также звучащая музыка помогают создать иноязычную речевую среду и атмосферу веселого учебного праздника.



Фото 3. «Говорящий поезд».



Фото 4. «Приглашение к диалогу».

Прикосновения друг к другу, (ощупывание» тела и рук партнеров, ощущение их тепла – непременное условие для преодоления бастионов психологической защиты, тревожности и

страхов участников тренинга, для рождения чувства доверия к партнерам и доброй улыбки.



Фото 5. «Летящая квадрига на фасаде Большого театра».



Фото 6. «Говорящий вертолет».

Речь формируется в движении, в атмосфере радостных эмоции и чувств: для развития речи необходима тренировка не только органов артикуляции, но и всех мышц тела на фоне положительных эмоций. Все это доступно не только молодым, но

и пожилым участникам тренинга.





Фото 7 и 8. «Пальчиковый игротренинг». Речь напрямую связана с движением пальцев рук.



Фото 9. «В трамвае».



Фото 10. «Разговор по телефону».

Партнеры учатся общаться «дистантным» способом, не видя ни лиц, ни мимики, ни жестов друг друга, используя только возможности голоса.



Фото 11. «Свеча». Участники ИЛПТприглашают своих партнеров (за кадром) к ритуальному упражнению «Свеча». Во время этого упражнения вместе со светом и теплом свечи, которые трансформируются в сознании участников тренинга в свет и тепло их сердец, партнеры будут передавать друг другу на иностранном языке свои самые добрые пожелания.



Фото 12. «Зеркало». В этом упражнении «зеркало» отражает и переживает вместе с партнером состояние стеснения человека.



Фото 13.Пантомимический этюд «Сова».



Фото 14. Пантомимический этюд «Лев».

Во время исполнения подобных этюдов человек получает возможность ощутить, прочувствовать и проследить связь психики с моторикой – соответствие непроизвольных движений тем образам, представлениям и переживаниям, которые существуют в ею психике. Безречевые этюды подготавливают человека к производству речи.



Фото 15. «Перед выходом на сцену».



Фото 16. «Дом моделей». Партнеры готовятся к показу «высокой моды», в ходе которого будут изучаться названия предметов туалета и связанная с этой темой иная иностранная лексика.

«Театральный» реквизит, роль которого часто выполняют подручные средства, – непременный атрибут ИЛПТ Он помогает участникам тренинга снять напряжение, развить воображение, перевоплотиться в иной образ, создать атмосферу юмора.





Фото 27 и 28. «Дефиле мод». Художники-модельеры и их модели демонстрируют наряды нового сезона. Модельеры объясняют на иностранном языке новые модные тенденции фасона, покроя и цвета одежды.



Фото 19. «Волк и Красная шапочка». Волшебная роль подручного реквизита проявляется в том, что он будоражит творческую мысль: изъеденный молью древний тулуп может в различных ситуациях стать и прекрасной женской шубкой и шкурой дикого зверя; а крышка от корзины для бумаг – то волчьей пастью, то – головой акулы.



Фото 20. «Баба-Яга в Лондоне». Исполнение сценок на иностранном языке развивает творческий элемент психики человека, его изобретательность, находчивость, независимость в принятии решений. В данной сценке Баба-Яга, роль которой исполняет молодой человек, прилетела на метле в Лондон и

советуется с полицейским, в какую парикмахерскую или салон красоты ей лучше направиться. Участникам тренинга была задана лишь тема выступления, все остальное – плод их творческой фантазии.

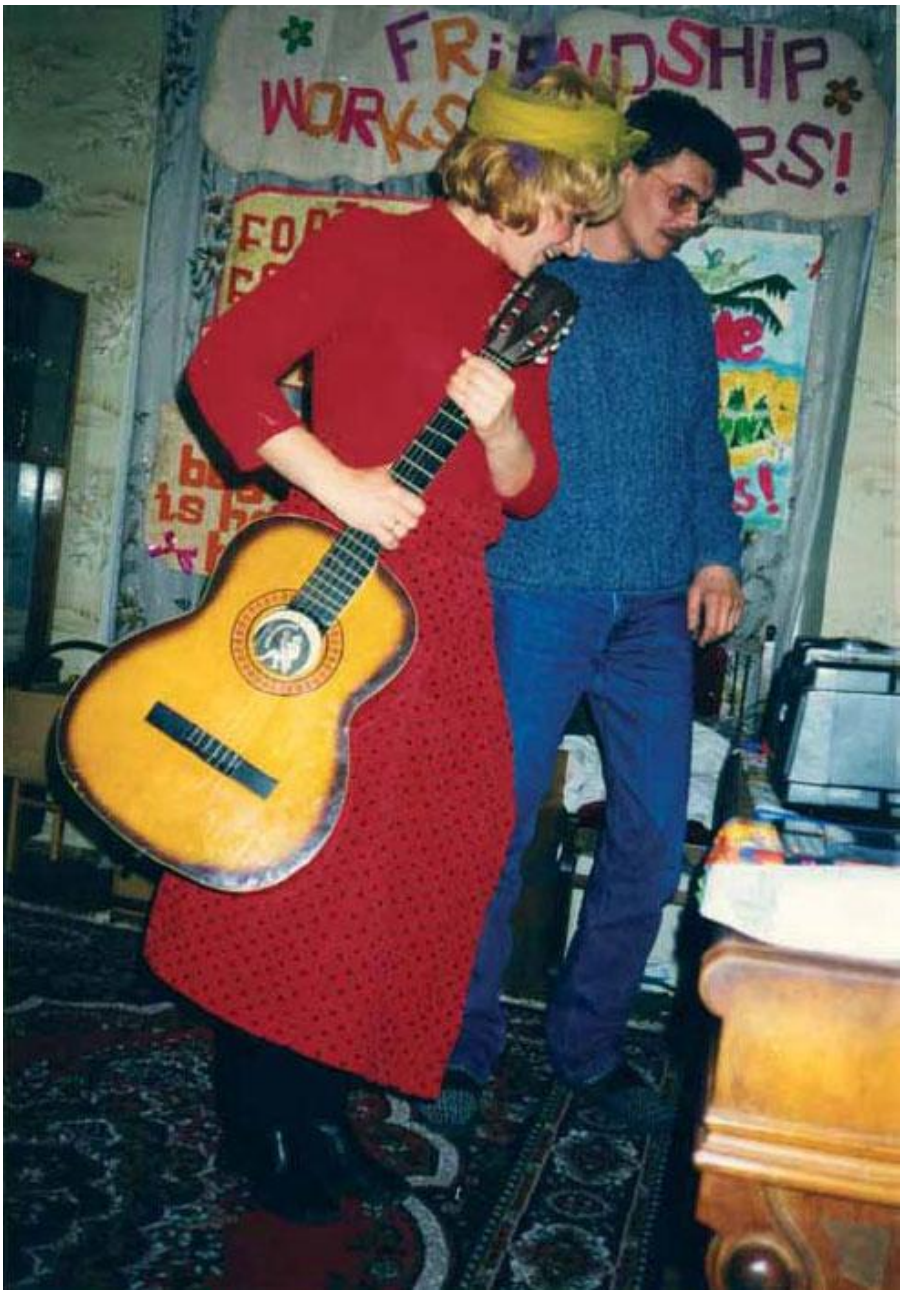


Фото 22. «Мелодекламация». Участники тренинга сочиняют на иностранном языке прозаический или стихотворный текст и декламируют его под музыкальное сопровождение на гитаре,

фортепьяно или фонограмму.



Фото 22. «Образ французской революции». Сценическая иллюстрация к упражнению: «В каком веке вы хотели бы побывать и что хотели бы испытать?»



Фото 23. «Говорящий рок-н-ролл». Беседа подруг в танце на «дискотеке».





Фото 24 и 25. «Элементы хореотерапии и терапии искусством»: балет и опера на занятии иностранным языком.



Фото 26. «Сценка в жанре клоунады». Придумать и сыграть на иностранном языке цирковую репризу не так-то просто, особенно в зрелом возрасте!



Фото 27. «Театральный тренинг по системе К. С. Станиславского».



И. Е. Репин «Иван Грозный и сын его Иван».



В. М. Васнецов «Аленушка.



В. И. Суриков «Боярыня Морозова».



В. А. Серов «Девочка с персиками».

Фото 28, 29, 30, 31. «Ожившие картины Третьяковской галереи». Участники тренинга вживаются в образы картинных героев, стараясь вникнуть в их психологию, передать их позу, мимику, жесты, внешнее выражение эмоций, а также произносят от имени этих персонажей речь.

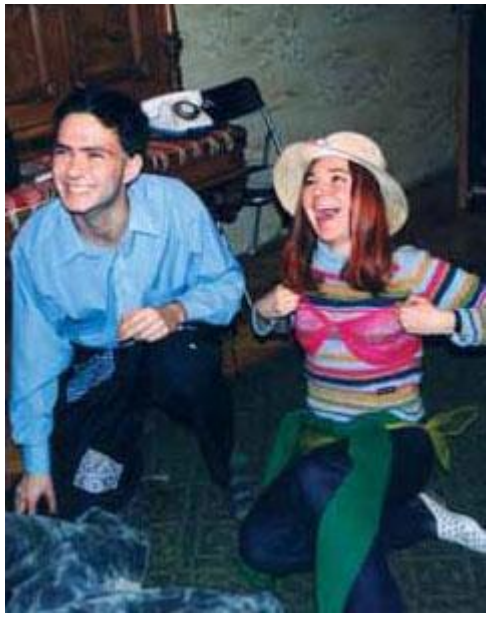




Фото 32 и 33. «Тренинг эмоций». В ходе ИЛПТ люди учатся доверять друг другу и открыто выражать свои эмоции и чувства.



Фото 34. «Тренинг сензитивности». Муза дарит вдохновение отчаявшемуся поэту и избавляет его от пагубных пристрастий.



Фото 35. «Творческое совещание». В ходе ИЛПТ у людей открываются различные таланты: художественные, артистические, музыкальные, поэтические…



Фото *36.* «Тренинг окончен». Расставание всегда имеет оттенок печали, поскольку каждый ученик уносит с собой частичку твоей души.

notes

Примечания

1

Слово «лингво-психологический» как определение к тренингу написано нами через дефис с целью подчеркнуть равную значимость лингвистической и психологической составляющей тренинга.

2

Автор в своей работе никоим образом не пытается критиковать что-либо или кого-либо – это дело не благодарное, ибо не существует таких точек зрения, в которых не содержалось бы зерно истины. Она лишь, основываясь на многолетнем научном и практическом опыте, старается предложить и обосновать свой собственный взгляд на указанные проблемы, расширив в соответствии с новым временем имеющиеся представления как об объекте, так и предмете исследования.